autêntica

Ortografia na sala de aula

Kátia Maria Barreto da Silva Leite e Lucia Lins Browne Rego

Alexsandro da Silva
Artur Gomes de Morais
Kátia Leal Reis de Melo
(orgs.)

Ministério da Educação
BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL



ORTOGRAFIA NA SALA DE AULA



Presidente: Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação: Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação : Lydia Bechara



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor: Amaro Henrique Pessoa Lins

Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos: Lícia Souza Leão Maia

Diretor do Centro de Educação: Sérgio Abranches

Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL: Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal

ORGANIZAÇÃO

Alexsandro da Silva

Artur Gomes de Morais

Kátia Leal Reis de Melo

ORTOGRAFIA NA SALA DE AULA

1ª edição
1ª reimpressão

Ministério
da Educação



autêntica



Capa
Victor Bittow

Editoração eletrônica
José Henrique Cerqueira Mariani

Revisão
Rodrigo Pires Paula

Silva, Alexsandro da

S586o Ortografia na sala de aula / organizado por Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Morais e Kátia Leal Reis de Melo . – 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

144 p.

ISBN 85-7526-163-0

1.Alfabetização. 2.Ortografia. I. Morais, Artur Gomes de. II. Melo, Kátia Leal Reis de. III.Título.

CDU 372.4

2007

CEEL
Avenida Acadêmico Hélio Ramos, sn. Cidade Universitária.
Recife – Pernambuco – CEP 50670-901
Centro de Educação – Sala 100.
Tel. (81) 2126-8921

Sumário

Apresentação

A proposta deste livro, como indica o título, é tecer considerações sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia na sala de aula.

Os resultados das pesquisas têm contribuído para a compreensão de questões educacionais diversas, mobilizando mudanças na prática escolar e novos posicionamentos entre os profissionais da educação. No entanto, o ensino da ortografia ainda continua sendo um grande desafio para os professores, por se tratar de uma das principais dificuldades de aprendizagem do período pós-alfabetização, do ponto de vista dos alunos.

Apesar da rápida difusão e grande aceitação que as idéias divulgadas por aquelas pesquisas tiveram dentro do âmbito educacional, percebe-se que, em algumas áreas, como é o caso da ortografia, o panorama não parece ter mudado muito sob a influência dessa nova postura pedagógica, permanecendo um ensino calcado numa perspectiva mecanicista, ao mesmo tempo que a aprendizagem desse conteúdo tem constituído lugar comum entre as queixas dos professores.

A partir de diversos estudos realizados em diferentes línguas, tem-se evidenciado que a aprendizagem da ortografia não pode ser considerada como algo calcado fundamentalmente na memória, mas

que antes é um processo complexo, no qual têm um papel importante não só as características do objeto de conhecimento, a norma ortográfica, como também aquelas ligadas ao aprendiz, sejam estas as suas habilidades, sejam estas as oportunidades de exposição à ortografia. Os avanços na psicologia cognitiva e na psicolingüística têm contribuído para uma compreensão de como o "encontro" entre esses dois elementos, que ocorre através da interação mediada pelo professor, pode se dar de maneira mais satisfatória. Nesta coletânea, enfocaremos questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, ao encontro entre o aprendiz, um objeto de conhecimento de características específicas – a ortografia – e o professor.

Sendo assim, as temáticas abordadas neste livro buscam trazer contribuições relevantes e atuais, de modo a favorecer, de fato, uma inovação do ensino e do aprendizado da norma ortográfica da língua portuguesa na escola.

No primeiro capítulo, "A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?", Artur Gomes de Morais discute o que é ortografia e que papel ela cumpre, concebendo-a como uma convenção social necessária. O autor também analisa como está organizada a norma ortográfica de nossa língua, distinguindo o que o aluno pode compreender – as regularidades – do que ele precisa memorizar – as irregularidades.

O segundo capítulo, "O aprendizado da norma ortográfica", de Lúcia Lins Browne Rego, é dedicado à discussão de alguns estudos desenvolvidos nas últimas décadas – a partir de uma perspectiva construtivista – sobre como as crianças aprendem a norma ortográfica do português. Os resultados desses estudos são analisados considerando suas contribuições ao ensino da ortografia, tema que será discutido nos capítulos que dão continuidade a este livro.

No capítulo seguinte, "O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia", Artur Gomes de Morais discute como os professores podem diagnosticar, através de instrumentos como textos espontâneos e notação de textos ditados, os conhecimentos ortográficos de seus alunos, a fim de acompanhar os seus avanços e dificuldades e organizar um ensino que atenda às reais necessidades de sua turma.

O quarto capítulo, “Ensinando ortografia na escola”, de Alexsandro da Silva e Artur Gomes de Morais, analisa o ensino da norma ortográfica na escola. Os autores assumem a necessidade de ensinar a ortografia sistematicamente – tratando-a como um objeto de reflexão – e apresentam considerações sobre algumas questões que muitos professores se colocam: quando começar a ensinar ortografia? O que ensinar? Como seqüenciar o ensino de ortografia?

Kátia Leal R. de Melo, no quinto capítulo, “Refletindo sobre a ortografia na sala de aula”, apresenta e discute alternativas didáticas para o ensino da norma ortográfica em sala de aula. A autora defende que o ensino da ortografia se desenvolva através de seqüências didáticas que estimulem o aluno a analisar, a refletir, a discutir e a explicitar o que sabe sobre a norma, a fim de que ele possa tomar consciência de suas regularidades e irregularidades.

No sexto capítulo, “Dicionário: prazer em conhecê-lo”, Artur Gomes de Morais, Kátia Maria Barreto da Silva Leite e Alexsandro da Silva dedicam-se à discussão do uso do dicionário. Os autores analisam o dicionário em si – o que é, para que serve, como está organizado –, discutem alguns critérios que poderiam ser adotados em sua escolha e tecem considerações sobre seu emprego em sala de aula, particularmente no ensino e na aprendizagem da ortografia.

Em “(Orto)grafia e revisão textual: os impasses da correção”, sétimo capítulo, Kátia Maria Barreto da Silva Leite analisa a questão da revisão de textos. A autora discute questões como: devemos corrigir os erros ortográficos nos textos escritos pelos alunos? Para que corrigir? Qual o lugar da ortografia na revisão de textos? Como não converter a correção ortográfica em censura às produções dos alunos?

Alexsandro da Silva e Artur Gomes de Morais destacam, no oitavo capítulo, intitulado “O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica”, a necessidade de analisarmos o tratamento dado nos livros didáticos ao ensino e à aprendizagem da ortografia. Os autores apresentam e discutem aspectos que poderiam ser adotados nessa análise, ilustrando com exemplos extraídos de livros didáticos.

Ao escrever esta coletânea, os autores que a conceberam tiveram em comum o interesse de compartilhar com os professores a necessidade de ensinar e aprender ortografia pensando, discutindo, refletindo e não apenas memorizando. Contribuir com esse desafio foi a meta que assumiram ao escrever este livro.

A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?

Artur Gomes de Morais

Há alguns anos, desenvolvemos uma pesquisa (MORAIS; BIRUEL, 1998) em que investigávamos como 65 professoras de 2ª., 3ª. e 4ª. séries da rede pública municipal de Recife estavam desenvolvendo o ensino de ortografia. Quando lhes perguntamos sobre os sentimentos pessoais que tinham vivido, como alunas, quanto ao aprender a escrever conforme a norma, vimos que poucas mestras demonstraram tranqüilidade. A maioria dos depoimentos mencionava coisas como "sentimento de pavor, medo, angústia", "era um tema difícil, pela exigência de muitas regras" ou "eu achava muito arbitrário, pois as exceções confundem o geral".

As docentes também julgavam que o ensino de ortografia mudou, expressando, por exemplo, que "antes era mais rigoroso, exigia-se mais" ou que "atualmente o professor procura valorizar o trabalho do aluno, seja qual for a sua produção, sem criticá-lo, mostrando a escrita correta, mas de modo a não prejudicar sua criatividade". No entanto, ao relatar suas práticas em sala de aula, mencionavam sobretudo a tradicional estratégia de fazer ditados – de textos ou listas de palavras – com

a posterior correção coletiva no quadro. Na hora de avaliar o desempenho dos alunos em língua portuguesa, quase todas as professoras diziam levar em conta o rendimento ortográfico e, principalmente nas 4[as]. séries, várias delas explicitavam que esse rendimento era um item essencial para decidir sobre a aprovação ou não das crianças.

Com base em dados como esses e da nossa experiência em diversas escolas públicas e privadas, entendemos que pouco mudou na forma como a ortografia vem sendo tratada na escola. Se fora da instituição escolar ela é cobrada – e seu não-cumprimento é fonte de discriminação e exclusão –, cremos que também nas salas de aula a ortografia ainda é vista como tema de cobrança, verificação, avaliação e... punição. A partir da década de 1980, observamos também, aqui e ali, um fenômeno preocupante: em nome do que julgamos uma má interpretação do construtivismo, vários educadores passaram a considerar que não deveriam ensinar ortografia, que os alunos a aprenderiam "naturalmente", etc. Mas, no final de contas, continuaram cobrando dos aprendizes o que deixaram de ensinar.

A fim de discutir esse quadro de realidade e tentar promover um ensino reflexivo da ortografia, propomo-nos a explorar, neste capítulo, o que é a norma ortográfica, concebendo-a como uma convenção social: norma necessária para superar as limitações da notação alfabética e que precisa ser tratada como objeto de conhecimento em si. Para isso, num momento posterior, faremos uma análise de como está organizada a norma ortográfica do português, buscando diferenciar o que nela pode ser aprendido por meio da compreensão – por que tem regras – do que precisa ser, de fato, memorizado. Acreditamos, enfim, que, ao avançarmos no entendimento que temos da norma ortográfica, podemos, enquanto professores, optar por estratégias que ajudem nossos alunos a aprendê-la de forma mais eficaz e prazerosa.

A ortografia é uma convenção social

Quando crianças, dispúnhamos em nossa casa de um dicionário enciclopédico, já com um "jeitão de livro antigo", ao qual também recorríamos quando tínhamos de fazer "pesquisas" para a escola. Apesar de pequenos, sabíamos que a obra, composta de quatro grossos

volumes, servia mais para encontrarmos "informações" sobre um tema investigado que para ajudar na hora de escrever corretamente. No velho *Lello Universal – Diccionario Encyclopédico Luso-Brasileiro,* encontrávamos trechos como o seguinte:

> ...O uso de fogos permanentes accesos no alto de tôrres especiaes ou dos rochedos para guiar os navegantes, remonta aos primeiros ensaios da grande navegação. A famosa tôrre da ilha de Pharos data do séc. III a.J.C; na *Gállia* o pharol de Bolonha (torre d'Ordem) que datava da épocha da *occupação* romana, ainda see conservava de pé no fim do séc. XVI... (Extraído de *Lello Universal – Diccionario Encyclopédico Luso-Brasileiro*. Pôrto: Porto e Irmãos Eds. s.d., v. III, p. 641)

Ao nos depararmos com grafias como *pharol*, *accesos*, *tôrres*, *especiaes*, *Gállia*, *épocha* e *occupação*, temos um belo atestado de que a ortografia das palavras de uma língua é uma convenção social. Considerando a obra agora discutida, enfatizamos que, embora em nenhum de seus volumes o *diccionario* em questão apresente a data de edição, o exame de seu prefácio nos permite deduzir que foi produzido entre 1911 – ano em que Portugal fixou a primeira norma ortográfica para nossa língua naquele país – e 1943, quando no Brasil a Academia Brasileira de Letras instituiu, por primeira vez, o *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. Observamos, portanto, que as grafias usadas e tidas como certas há menos de cem anos eram outras, sendo hoje consideradas inaceitáveis. Isto é, a convenção mudou.

Diferentemente de outras línguas, como o francês e o espanhol, que já tinham normas ortográficas no século XVIII, no caso do português demoramos muito em fixar uma convenção ortográfica a ser adotada por todos os usuários do idioma. Na realidade, até hoje existem algumas pequenas diferenças no modo como se notam certas palavras no Brasil e nos demais países em que o português é língua oficial (escrevemos *ator* e em Portugal escreve-se *actor*, por exemplo). Na busca por definir critérios para fixar uma escrita convencionalizada, observamos que as muitas línguas com notação alfabética enfrentaram, desde a Antigüidade, uma disputa entre opções (cf. BLANCHE-BENVENISTE; CHERVEL, 1974).

Por um lado, desde a Roma e a Grécia antigas, já existia tendência de buscar respeitar o *princípio fonográfico*, segundo o qual a ortografia deveria estar o mais próxima possível da pronúncia das palavras. Apesar das boas intenções, isso envolvia um problema sem solução perfeita: se diferentes falantes de uma mesma língua – pertencentes a regiões, grupos socioculturais e épocas diferentes – pronunciam de forma distinta as mesmas palavras, a busca de uma correspondência "limpa" entre formas de falar e escrever teria sempre que partir de uma pronúncia idealizada, tomada como padrão.

Por outro lado, encontramos há muitos séculos a defesa de um *princípio etimológico*, segundo o qual as palavras provenientes de outra língua deveriam preservar as grafias que tinham nas línguas de origem. Assim, no caso de línguas como português, francês e espanhol, as formas latinas e gregas seriam candidatas especiais à manutenção de suas notações originais (e a uma desobediência do princípio fonográfico).

Finalmente, nessa disputa entre perspectivas diferentes, a história de evolução das normas ortográficas das línguas aqui mencionadas revela que não só tendeu-se a fazer um "casamento" dos dois princípios (fonográfico e etimológico) já citados, como a incorporar formas escritas que surgiram por mera *tradição de uso*.

Tudo em ortografia precisa ser visto, conseqüentemente, como fruto de uma convenção arbitrada/negociada ao longo da História. Mesmo a separação das palavras no texto, com espaços em branco, é uma invenção recente, bem como o emprego sistemático de sinais de pontuação. Até o século XVIII, quando predominava a leitura em voz alta, muitos textos eram notados com as palavras "pegadas". Como também tinham poucos sinais de pontuação, cabia ao leitor, ao "preparar" sua leitura, definir como iria segmentar o texto.

Numa língua como o português, vemos hoje que a norma ortográfica envolve não só a definição das letras autorizadas para escrever-se cada palavra, como também a segmentação destas no texto e o emprego da acentuação.

Diferentemente da pontuação – que permite opções/variações conforme o estilo ou interesse de quem escreve –, no caso da ortografia as

convenções estabelecidas são avaliadas taxativamente: a grafia de uma palavra ou está certa ou errada, não se julgando sua qualidade em termos de "aproximação" do esperado (MORAIS, 1998; SILVA, 2004).

A norma ortográfica é uma invenção necessária

Por ser uma convenção que contém não só regras como irregularidades, muitas pessoas imaginam que a ortografia é um acidente histórico desnecessário, que apenas serve para dificultar a tarefa de quem escreve. Sonhando com o cumprimento à risca de certo ideal atribuído ao alfabeto, segundo o qual cada som deveria ser notado por uma única letra, imaginam que seria possível abrir mão da norma ortográfica. Esse bem-intencionado sonho, porém, nunca poderia ser cumprido, como demonstraremos a seguir.

Em primeiro lugar, precisamos admitir que a escrita alfabética nota/representa "coisas inestáveis", isto é, as palavras orais. Como mencionamos há pouco, as palavras de uma língua não têm – não tiveram, nem nunca terão – pronúncia única. Tomemos, por exemplo, as formas de pronunciar o nome do país de onde vieram nossos primeiros colonizadores. Diferentes falantes de nossa língua pronunciam, por exemplo, /purtugal/, /portugau/ ou /purtugau/. Se fôssemos transcrever fielmente os fonemas pronunciados, teríamos, ao final, grafias diferentes. Pensando num texto longo, em que o mesmo problema ocorreria com muitas palavras, isso implicaria um enorme trabalho para nós, leitores, já que não poderíamos identificar os vocábulos escritos valendo-nos de formas "fixas", que vamos armazenando em nossa mente.

Como já ressaltamos em outra ocasião (MORAIS, 2000), embora seja comum dizer-se que numa escrita alfabética as letras representam as "unidades sonoras mínimas", isto é, os fonemas, é preciso reconhecer que esses não são exatamente "unidades com uma identidade estável". Do ponto de vista teórico, algo numa língua só constitui um fonema se, em oposição a outro fonema, produz mudanças de significado. Por exemplo, /b/ e /v/ são dois fonemas em português, em que as diferenças sonoras entre /bela/ e /vela/ constituem diferenças de significado. Já as variações no início da mesma palavra

pronunciada como /tchiô/ e /tiu/ constituem um único fonema, visto que seu significado principal continua o mesmo: aquele que é irmão do pai ou da mãe de alguém. É necessário, portanto, reconhecer que a notação alfabética traduz para o papel coisas que, por essência, não têm sempre "um jeito único de ser". Ao fixar uma única forma gráfica (TIO, por exemplo), a ortografia permite que, ao ler silenciosamente, possamos, de forma rápida, reconhecer igualmente a mesma palavra, com a vantagem de, ao lê-la em voz alta, termos a liberdade de continuar usando nossas distintas pronúncias.

Por outro lado, a fixação de formas escritas únicas, operada pela ortografia, não se limita à dimensão sonora ou fonológica. Além de "cristalizar" na escrita o que varia na modalidade oral, a norma ortográfica permite que palavras com significados vinculados, mas com variações na pronúncia de certos segmentos, permaneçam "irmanadas". Desse modo, por exemplo, ao grafar com a mesma letra (C) os sons /k/ e /s/ das palavras *médico* e *medicina*, a norma ortográfica ajuda a preservar, na escrita, a relação semântica que une aquelas palavras.

A ortografia constitui, em si, objeto de conhecimento

Vimos que, do ponto de vista histórico (ou "diacrônico"), cada língua com notação alfabética só depois de algum tempo passou a ter uma norma ortográfica, a partir do qual se estabelecia um acordo social sobre as formas únicas autorizadas para escrever as palavras. Do ponto de vista do aprendizado individual, ocorre algo semelhante: primeiro, os aprendizes dominam as restrições ou propriedades do sistema de escrita alfabética e, só em seguida e aos poucos, vão internalizando a norma ortográfica.

Para alfabetizar-se, um indivíduo – criança, jovem ou adulto – precisa, inicialmente, compreender uma série de propriedades do sistema alfabético, para poder vir a usar as letras desse sistema com seus valores sonoros convencionais. Necessita, assim, compreender que o repertório de letras usadas para escrever sua língua é fixo, que não pode inventar letras e que só poderá usar as letras

que, de fato, são utilizadas por quem já sabe ler e escrever. Necessita, ainda, compreender que o que a escrita alfabética nota ou representa são os segmentos sonoros das palavras (e não seus significados ou as características físicas dos objetos que elas nomeiam) e que, para registrar a pauta sonora das palavras, colocamos no papel mais letras que as sílabas que pronunciamos. Precisará, também, compreender quais são as combinações ou seqüências de letras permitidas e as posições em que elas podem aparecer... além dos valores sonoros que podem assumir.

Ao dar conta de tarefa tão complexa, é absolutamente natural que o aprendiz escreva coisas como *MININU ou *CAZA . Ele já compreendeu e internalizou as propriedades do sistema de notação alfabética, que constitui objeto de conhecimento. Mas desconhece as restrições desse outro objeto de conhecimento que é a norma ortográfica. Algo que, lembremos, é convencionalizado: arbitrado, socialmente negociado e prescrito como forma única a ser seguida.

Entendemos que as propriedades do objeto “norma ortográfica” operam respeitando aquelas já definidas pelo objeto “sistema de escrita alfabética”. Assim, a partir das combinações de letras que este último permite e dos valores sonoros que as letras nele assumem, a norma ortográfica cria outras propriedades ou restrições. Às vezes, como veremos, elas são pautadas por regras. Noutros casos, a norma estabelece formas únicas autorizadas, que o usuário terá que memorizar, sem ter como se guiar por uma regra. Para concluir essa explicação, queremos esclarecer que concebemos o objeto “norma ortográfica” como o conjunto de convenções que fixa as formas sob as quais as palavras devem ser grafadas. Não usamos a expressão “normas ortográficas” como sinônimo de regras de ortografia, já que a norma em questão inclui tanto casos regulares como irregularidades. Tampouco falamos de “sistema ortográfico”, já que entendemos que a ortografia não constitui um sistema notacional, como o de escrita alfabética, mas, sim, uma “norma” que, respeitando as propriedades daquele, define quais os grafemas (letras ou dígrafos) devem ser usados.

Por tratar-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, defendemos que cabe à escola ensiná-lo

sistematicamente, em lugar de deixar que o aluno, entregue a sua própria sorte, com o tempo, venha a descobri-lo ou a aprendê-lo sozinho. A fim de planejar esse tipo de ensino, julgamos essencial que os educadores avancem em sua compreensão sobre como está organizado o objeto de conhecimento que ajudarão os alunos a reconstruir.

A organização da norma ortográfica do português: regularidades e irregularidades

Andreza, aluna de uma terceira série, produziu, no início do ano letivo, um texto, recontando a fábula "O Leão e o Ratinho". Numa primeira olhadela, sua professora comentou comigo, preocupada, que a aluna estava cometendo muitos erros. Dentre outras infrações à norma, a criança havia escrito **magestadi* (para *majestade*) e **bixio* (no lugar de *bichinho*).

Ao discutir com a mestra, observei, em primeiro lugar, que, do ponto de vista da textualidade, a produção da aluna estava bem interessante: ela tinha conseguido reescrever todas as principais passagens da fábula, de forma coerente, com um estilo narrativo próprio daquele gênero e tinha concluído o texto com a velha e conhecida "moral" do mesmo. Também comentei que Andreza procurou marcar os diálogos com sinais de pontuação que são mais freqüentes para isso (dois pontos e travessão), embora nem sempre os usasse de modo convencional.

Quanto às questões ortográficas, expliquei que era preciso interpretar diferentemente erros como o G e o X (usados para escrever *majestade* e *bichinho*) de outros como o I final usado em *majestade* ou a ausência do NH registrada em *bichinho*. Nos dois primeiros casos, estavam envolvidas irregularidades, grafias que a criança teria que memorizar. Já nos outros dois (E com som de /i/ em final de palavra e o NH), as correspondências som-grafia tinham regras que a aluna poderia ser ajudada a compreender e internalizar, caso o ensino oferecido pela mestra se planejasse para isso.

O episódio que acabamos de apresentar parece também conter uma moral: para melhor planejarmos o ensino, de modo a nos queixarmos menos dos alunos e ajudá-los a vir a escrever com menos erros, precisamos compreender como funciona a ortografia do português.

Retomando o que há pouco assinalamos, um primeiro dado a considerar é que a norma ortográfica de nossa língua contém tanto aspectos *regulares*, isto é, que são determinados por certas regras e podem ser aprendidos pela compreensão, como *irregularidades*, que temos que memorizar.

No primeiro caso, entre as opções de letras que poderiam notar determinado som, a norma define um critério, um princípio gerativo, que pode ser usado com segurança, quando selecionamos qual letra ou dígrafo vamos empregar. Como veremos mais adiante, essas regras, que são muitas, podem ser de tipos diferentes e envolvem raciocínios distintos. Mas sempre implicam uma compreensão do "por que aquela letra e não outra é a correta". Além disso, precisamos ver que muitas regras de correspondência som-grafia são aplicadas de forma universal, permitindo escrever corretamente todas as palavras da língua na qual aquela correspondência ocorre (por exemplo, os usos de R ou RR em palavras como *rato*, *carro, barco, verão, genro* e *prato*). Já outras regras se aplicam apenas a alguns casos em que diferentes grafemas "disputam" a notação de uma seqüência sonora. Isso acontece, por exemplo, quando temos segurança em escrever *beleza* e *tristeza* com Z, porque sabemos que todos os substantivos que terminam em /eza/ e que são derivados de adjetivos se escrevem com aquela letra. Mas essa informação não serve para resolvermos todas as dúvidas quando temos que escrever muitas palavras com o som /z/ (por exemplo, *exercício*, *mesa*, *mazela*).

No caso das irregularidades, não há regra ou princípio gerativo que se aplique de maneira mais ou menos generalizada ao conjunto de palavras de nossa língua. Quando os grafemas autorizados pela norma se devem unicamente a questões históricas – à etimologia da palavra ou à tradição de uso –, temos que memorizar as formas corretas. Ou consultar o dicionário, no caso de dúvidas muito compreensíveis quando temos que escrever palavras menos freqüentes na escrita diária.

Antes de discutirmos como estão organizadas as regularidades de nossa ortografia, julgamos necessário fazer alguns comentários:

1 - Quando analisamos as correspondências letra-som do português, é preciso tratarmos separadamente o que são "regras de leitura" e "regras de ortografia", sobretudo se consideramos aprendizes principiantes. No português, como na maioria das línguas com escrita alfabética, existem muito mais regras sobre os valores sonoros que as letras podem assumir na leitura das palavras que regras que ajudem o usuário a escrever as mesmas palavras corretamente. Assim, para um aluno principiante é muito mais fácil pronunciar corretamente o G da palavra *girafa*, quando a lê em voz alta, que escrever aquela palavra corretamente, sem ter um modelo memorizado. Isto é, para decidir quanto ao emprego de G ou J naquela ocasião, não existiria outra opção além da memorização ou consulta ao dicionário (ou a alguém que sabe mais, etc.).

2 - Para "mapear" o que é regular e o que é irregular na ortografia de uma língua, é necessário ter como referência a pronúncia de determinado grupo sociocultural. Historicamente, por razões de ordem política e ideológica, foram as formas de pronúncia dos grupos dominantes, "mais letrados", que serviram de base para definir o que é regular nas relações entre sons e grafias. Na classificação de regularidades e irregularidades que apresentaremos em seguida, tomamos como referência a pronúncia "culta" de pessoas que vivem em Recife, o que tem duas implicações. Por um lado, é preciso ver que indivíduos de outros grupos socioculturais viverão dúvidas próprias, quando suas formas de pronunciar são diferentes. Assim, para quem pronuncia /basora/ para *vassoura* ou /krasi/ para *classe*, existem dificuldades adicionais, que precisamos levar em conta, especialmente quando atuamos nas redes públicas de ensino. Por outro lado, em diferentes regiões, sempre haverá dificuldades específicas, decorrentes de detalhes das formas de pronúncia adotadas em cada local. Conseqüentemente, a classificação que apresentaremos agora poderá exigir alguns ajustes, em função da comunidade onde vivem alunos e seus professores.

Consideremos, afinal, os diferentes tipos de regularidade e irregularidade de nossa ortografia.

Regularidades diretas:

Nas palavras *pote, fivela* e *bode,* a notação dos sons /p/, /b/, /t, /d/, /f/ e /v/ não constitui problema para a maioria dos aprendizes. Como apenas os grafemas **P**, **B**, **T**, **D**, **F** e **V** podem notar aqueles sons, não existe "competição" com outras letras ou dígrafos. Nesses casos de "regularidade direta", a notação escrita funciona seguindo as restrições do próprio sistema de escrita alfabética do português, sem que outros critérios sejam acrescentados.

Além das seis consoantes já citadas, incluímos também nesse grupo a notação dos sons /m/ e /n/ em início de sílaba. Isto é, para escrever o início de palavras como *martelo* e *navio,* também não dispomos de outros grafemas em nossa língua, além do **M** e do **N**. Em nossa experiência, vemos que, quando os aprendizes iniciantes se confundem com uma das duas letras, ao notar o início de sílabas em que são necessárias, trata-se muito mais de uma questão relativa ao "número de perninhas" que precisam pôr no papel.

Regularidades contextuais:

As regras que, desde os anos 1980, passamos a chamar de "contextuais" (CARRAHER, 1985; LEMLE, 1986) implicam levar em conta a *posição* da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual letra é a correta. Enfatizamos que não se trata de considerar o "contexto de significação", mas, sim, de observar:

a) os grafemas que antecedem ou aparecem após a correspondência fonográfica em questão. Isso ocorre, por exemplo, quando aprendemos por que *campo* se escreve com M e *canto* se escreve com N;

b) a posição em que a correspondência fonográfica ocorre no conjunto da palavra (por exemplo, para escrever *zebra* ou qualquer outra palavra começada com o som /z/, temos que usar a letra Z);

c) a tonicidade da correspondência som-grafia no conjunto da palavra (por exemplo, *saci* e *caqui* se escrevem com I no final, por que então o som /i/ é "forte", enquanto *gente* e *pote* se escrevem com E, por que seus sons /i/ finais são átonos).

No QUADRO 1, sintetizamos as principais regularidades de tipo contextual de nossa norma ortográfica.

QUADRO 1

Principais regularidades contextuais do português

- Os empregos de C e QU em palavras como *quero, quiabo* e *coisa.*
- Os empregos de G e GU em palavras como *guerra, guitarra* e *gato.*
- Os empregos de Z do início de palavras começadas com o som /z/, como *zabumba, zebra, zinco, zorra* e *zumbido.*
- O emprego de S em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em *sapo, santa, soco, sono, surra* e *suntuoso*).
- O emprego de J em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em *jaca, cajá, carijó, juízo* e *caju*).
- Os empregos de R e RR em palavras como *rei, porta, carro, honra, prato* e *careca.*
- Os empregos de U notando o som /u/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de O notando o mesmo som em sílaba átona final (ex: *úlcera, lua, bambu* e *bambo*).
- Os empregos de I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de E notando o mesmo som em sílaba átona final (ex: *fígado, bico, caqui* e *caque*).
- Os empregos de M e N nasalizando final de sílabas em palavras como *canto* e *canto.*
- Os empregos de A, E, I, O e U em sílabas nasalizadas, que antecedem sílabas começadas por M e N (como em *cana, remo, rima, como* e *duna*).
- Os empregos de ÃO, Ã e EM em substantivos e adjetivos terminando em /ãu/, /ã/ e /ẽỹ/ como *feijão, folgazão, lã, sã, jovem* e *ontem*.

Depois de ter compreendido como funciona o alfabeto e de ter aprendido a maioria dos valores sonoros que a as letras podem assumir em nossa escrita, os alunos recém-alfabetizados tendem a revelar muitas dúvidas sobre questões ortográficas que envolvem as regras contextuais listadas acima. Defendemos, então, o ensino sistemático de todas aquelas regras durante as séries iniciais, a fim de evitar um

quadro que consideramos preocupante: parece-nos que, geralmente, a escola tem priorizado o ensino de pouquíssimas regularidades desse tipo, dedicando maior atenção apenas aos usos do M ou N em final de sílaba, ou aos empregos do R ou RR.

Regularidades morfossintáticas[1]:

Este último grupo de regras de nossa ortografia exige que os aprendizes analisem unidades maiores (morfemas) no interior das palavras, prestando atenção a características gramaticais das mesmas palavras. A partir da internalização dos princípios gerativos (regras) que estamos agora enfocando, podemos grafar com segurança, por exemplo, todos os adjetivos pátrios terminados com a seqüência sonora /eza/, mesmo aqueles que raramente vemos escritos (como *balinesa* e *javanesa*) ou os substantivos terminados com o mesmo som, mas derivados de adjetivos (como *avareza* e *presteza*). De modo semelhante, se percebemos que o verbo de determinada oração aparece numa flexão do passado e no plural, temos certeza de que se escreverá com AM no final (por exemplo, na oração "Na semana passada os prefeitos *forjicaram* novos planos de atuação").

A título de exemplo, registramos no QUADRO 2 algumas das principais regras morfossintáticas de nossa norma ortográfica.

QUADRO 2

Exemplos de regularidades morfossintáticas do português

FLEXÕES VERBAIS

- O emprego de R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar (*cantar, comer* e *dormir*).
- O emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (*cantou, comeu* e *dormiu*).
- O emprego de ÃO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (*cantarão, comerão* e *dormirão*).
- O empregos de AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono (*sejam, cantam, cantavam, cantariam*).

[1] Noutros textos, usamos o termo "regras morfológicas" ou "morfológico-gramaticais" para nos referirmos a esse mesmo tipo de regularidades.

- O emprego de D nas flexões de gerúndio que, em muitas regiões, tende a não ser pronunciado (como em *cantando, comendo* e *dormindo*).
- Os empregos de SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo (*cantasse, comesse, dormisse*).

PALAVRAS FORMADAS POR DERIVAÇÃO LEXICAL

- O emprego de L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/ (como *milharal, colegial, possível, sutil*).
- O emprego de ÊS e ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza (*português, portuguesa, marquês, marquesa*).
- O emprego de EZ em substantivos derivados como *rapidez* e *surdez.*
- O emprego de OSO em adjetivos como *gostoso* e *carinhoso.*
- O emprego de ICE no final de substantivos como *chatice* e *doidice*.

Essas regularidades de tipo morfossintático envolvem, portanto, morfemas que aparecem na formação de palavras por *derivação lexical* (e aí as letras que são regradas se encontram, geralmente, no interior de *sufixos*) e nas *desinências* de certas *flexões verbais.* Se os sufixos do primeiro grupo são muitos e podem ser aprendidos ao longo de todo o ensino fundamental, cremos que as regras envolvidas na notação de algumas flexões verbais – como as que aparecem no quadro acima – precisam ser sistematicamente estudadas nas séries iniciais, já que ocorrem com muita freqüência nos textos produzidos pelos alunos.

Irregularidades

Se vimos, até aqui, que a ortografia de nossa língua tem muitíssimos casos definidos por regras, que, uma vez compreendidas, nos permitem gerar com segurança a notação de correspondências fonográficas em palavras para nós desconhecidas, é preciso reconhecer que há também inúmeros casos de irregularidades. Como dito antes, essas correspondências som-grafia, que não podem ser explicadas por regras, foram assim fixadas porque se levou em conta a etimologia das palavras (as letras com que eram notadas em suas línguas de origem) ou porque, ao longo da história, determinada "tradição de uso" se tornou convencional. No QUADRO 3, a título de exemplo, listamos apenas algumas das mais freqüentes dificuldades ortográficas que envolvem irregularidades em nossa língua.

QUADRO 3

Principais irregularidades do português

- a notação do som /s/ com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ e S: por exemplo, em *seguro, cidade, assistir, auxílio, açude, exceto, piscina, cresça, exsudar*.
- a notação do som /z/ com Z, S e X (*gozado*, *casa*, *exame*).
- a notação do som /ʃ/ com X, CH ou Z (*xale*, *chalé*, *rapaz*).
- a notação do som /g/ com J ou G (gelo, jiló).
- a notação do som /λ / com L ou LH em palavras como *família* e *toalha*.
- a notação do som /i/ com I ou E em posição átona não-final (cigarro, seguro).
- a notação do som /u/ com U ou O em posição átona não-final (*buraco, bonito*).
- o emprego do H em início de palavra (*harpa*, *hoje*, *humano*)

Como o leitor terá percebido, optamos por não incluir casos que remetem a variações na pronúncia de certas palavras, mesmo entre falantes letrados que adotam dialetos "cultos". É o que ocorre na notação dos ditongos de palavras como *caixa* e *peixe*, cujos sons /i/ nem sempre pronunciamos.

Julgamos, enfim, que uma coisa precisa ficar clara: é impossível não ter dúvidas sobre a ortografia de palavras raras, que pouco lemos e escrevemos, e que contêm correspondências letra-som de tipo irregular. Assim, precisamos entender que o aprendiz iniciante inevitavelmente cometerá erros desse tipo ao escrever, ainda mais porque para ele muito do que estará escrevendo é "pura novidade". Nós, adultos letrados, dispomos de um amplo *léxico mental*, um verdadeiro dicionário em nossa mente, no qual as palavras aparecem isoladas umas das outras, como verbetes escritos. Para quem está aprendendo a escrever, diferentemente, na hora de notar a seqüência sonora /kasamarela/, será preciso compreender que ali existem duas palavras e, provavelmente, gerar a grafia delas sem poder recorrer a algo já registrado no tal léxico mental.

Concluindo...

Defendemos, ao longo das seções anteriores, que a ortografia é uma convenção, uma invenção histórica necessária para suprir limitações da notação alfabética e que constitui em si um objeto de conhecimento, o que, em nossa concepção, exige que seja ensinada de modo sistemático na escola.

Para desenvolver um ensino de tipo reflexivo, julgamos necessário que o professor saiba identificar as regularidades e os casos irregulares de nossa norma, de modo a poder planejar atividades e seqüências didáticas diferentes: mais adequadas à compreensão e descoberta de regras ou mais adequadas à memorização. Em ambos os casos, porém, parece-nos essencial que o aprendiz seja ajudado a tomar consciência das peculiaridades do objeto que está aprendendo. Isto é, que ele seja levado a dar-se conta tanto da existência das regularidades como da ausência delas.

Por fim, como poderemos discutir nos capítulos seguintes, entendemos que um ensino de tipo reflexivo precisa garantir não só o desenvolvimento, nos aprendizes, de uma atitude positiva ante a busca do "escrever corretamente", como assegurar o direito a ler e a escrever com prazer.

Referências

BLANCHE-BENVENISTE; C.; CHERVEL, A. *L'Ortographe*. Paris: Maspero, 1974.

CARRAHER, T. N. Explorações psicológicas sobre o desenvolvimento da ortografia em português. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília: n. 4, p. 269-285, 1985.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1986.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. Ortografia: o que temos descoberto sobre este objeto de conhecimento? O que é preciso ainda investigar? *Educação em Revista*. Belo Horizonte: v. 1, n. 31, p. 153-169, 2000.

MORAIS, A G.; BIRUEL, A. M. Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino da ortografia. In*:* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9. *Anais*, Águas de Lindóia, 1998.

SILVA, A. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. In: Reunião Anual da Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, *27. Anais*, Caxambu: ANPEd, 2004 (CD-Rom).

O aprendizado da norma ortográfica

Lúcia Lins Browne Rego

Um pouco de história...

Foi no século passado, a partir da década de oitenta, que teve início no Brasil a divulgação de resultados de pesquisa que passaram a ter papel decisivo nas mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Esses estudos se situam na área da psicologia cognitiva e, mais particularmente, da psicolingüística e têm como principal referencial as teorias de Piaget, Chomsky e, posteriormente, Vigotsky.

Com base nos resultados das pesquisas que, a partir daquele momento, passaram a se tornar conhecidas nos meios educacionais, passou-se a questionar práticas pedagógicas que partem do princípio de que a aprendizagem da língua escrita acontece de forma cumulativa, competindo ao aluno memorizar e reproduzir nos testes de avaliação os conteúdos ensinados, demonstrando assim se eles foram "aprendidos". Nessa abordagem tradicional de natureza comportamentalista, os erros produzidos pelos alunos não constituem objeto

de interpretação nem de reflexão por parte do professor, sendo, portanto, desconsiderados no seu planejamento pedagógico.

De acordo com a nova concepção de aprendizagem da língua escrita, que tinha como uma das suas principais referências a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), os erros construtivos cometidos pelo aluno revelam a sua participação ativa no processo de aprendizagem.

A aprendizagem, portanto, acontece através de sucessivas aproximações e demanda intervenções pedagógicas atentas ao processo de construção do objeto de conhecimento por parte do aluno e, ao mesmo tempo, capazes de fazê-lo evoluir e efetivamente aprender.

Neste capítulo, haveremos de nos ocupar de alguns dos estudos que, com base no enfoque construtivista da aprendizagem, vêm se preocupando em contribuir de forma específica para a melhoria do processo de aprendizagem da norma ortográfica do português, propiciando aos professores conhecimentos importantes sobre como as crianças se apropriam da norma ortográfica e que fatores contribuem para facilitar a sua aprendizagem.

O que nos dizem os erros ortográficos do aluno?

No capítulo anterior, vimos que a norma ortográfica é uma convenção dotada de regularidades que refletem diferentes níveis de análise da língua e de irregularidades, formas arbitrárias, que dependem de memorizações específicas. Vimos também que a norma ortográfica se constitui num objeto de conhecimento que precisa ser ensinado na escola de forma reflexiva. Para tal o professor necessita não só de se apropriar das características desse objeto de conhecimento, como de reconhecer nos erros dos alunos a sua tentativa de compreender o funcionamento da nossa ortografia.

Carraher (1985) nos mostrou, de forma inovadora e pioneira, que os erros ortográficos dos alunos que freqüentavam as séries iniciais do ensino fundamental não são aleatórios, podendo, na sua maioria, ser interpretados, levando-se em consideração a natureza do nosso sistema de escrita e as convenções que regem a norma ortográfica com suas regularidades e irregularidades.

Os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras com cujas grafias não estão familiarizados e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas.

Observemos, por exemplo, a história abaixo, escrita por uma criança recém-alfabetizada:

Escrita da Criança
Era uma ves um coelho muito
goloso udia eli foi navega aí o barco
virou aí eli siafogou aí o o tubarão comeu eli
aí eli falou aci é muito escuro
aí o coelho féis cosica na guela deli aí eli fico livre

Nesse texto, são abundantes os erros que consistem no que Carraher classificou como transcrições de fala como " eli "para ele, "deli" para dele , "féis" para fez e "cosica" para cócegas. No mesmo texto, a criança demonstra ter percebido que o som /u/ átono no final de palavras se escreve com "o" como em "coelho", "escuro" e "muito", e produz, com base nessa regra contextual, um erro de supercorreção, como é o caso de "goloso" para guloso, em que o "o" é utilizado equivocadamente para representar o som /u/.

É curioso também observar que a utilização dessa regra em nada ajudou a criança a abrir mão da transcrição de fala em palavras freqüentes, como "deli" e "eli", cujo som final /i/ átono segue a regra de contexto, segundo a qual no final de palavras esse som é grafado com a letra "e". Vemos assim que a transcrição de fala muitas vezes decorre do fato de o aluno não ter se apropriado de uma regra de contexto. Outro exemplo típico de não apropriação das regras de contexto é a regularização do som /k/, que é grafado corretamente com "c" em "barco", "coelho", mas incorretamente em "aci" para aqui, contexto específico do dígrafo "qu".

Portanto, a aquisição das regras contextuais se impõe como um dos grandes desafios na apropriação da norma ortográfica da língua portuguesa, e os erros por ignorá-las são bastante freqüentes. Ao grafar "se**r**ote" (serrote) com apenas um "r" e "**g**itarra" (guitarra) com "g", o aprendiz estaria desconsiderando, respectivamente, os contextos dos dígrafos "rr" e "gu". Muitas vezes, o erro de contexto vem em outra direção e dá margem a grafias como "**rr**olha,

em que o dígrafo "rr" foi deslocado de posição. Em ambos os casos, é o desconhecimento da regra de contexto que determina o uso do "rr" que está subjacente ao erro produzido. Esses erros são freqüentes porque muitas são as regras contextuais na nossa ortografia, e o ensino não tem facilitado a sua aquisição, uma vez que a memorização da regra ou de um conjunto de palavras que ilustrem a regra não são suficientes para assegurar o uso gerativo dela.

O texto abaixo é um bom exemplo do quanto é difícil para os alunos a utilização correta dos marcadores de nasalização nos contextos de uso do "m" e do "n" e de como podem ser criativas as soluções encontradas. Erros como "emcomtrou", "honmen", "homen" e "predeu" retratam muito bem as várias alternativas exploradas pela criança que vão desde a simples ausência do marcador de nasalização como em "predeu" até à utilização inadequada, como em "emcomtrou", e à marcação desnecessária como em "h**on**men", em que o "n" reforça a nasalização da vogal "o", cujo som nasal decorre da presença do "m" na sílaba seguinte.

Escrita da Criança

Um dia o homen aranha foi para um logar ele se emcomtrou com um homen que quiria matar o honmen aranha ai como o homen aranha sabia que ele queria matar ele ele saiu de lar i emcomtrou um ladrão aí ele jogou a teia aí predeu u ladrão.

Embora a marcação da nasalização envolva um conjunto de regras de contexto bastante previsíveis, permanecem como fonte de dificuldade para algumas crianças mesmo em séries posteriores, como foi observado por Rego e Buarque (1996) e por Cavalcanti (2000), demandando práticas pedagógicas mais compatíveis com o caráter gerativo das regras e a participação ativa de um aluno pensante.

Por outro lado, muitos erros de supercorreção são decorrentes da não-apropriação de regras morfossintáticas. No texto abaixo, temos a ocorrência desse tipo de erro.

Escrita da Criança

A menina bonita

Era uma vez uma menina que ela foi passear na floresta ai ela teve medo aí a menina resolveu ir para casa aí ela não sabia o

> caminho de casa aí ela chor**oo** muito aí ela gretou mamãe, mamãe, a mammã pensou que era outra pesoa e dorm**io** aí ela foi procorar ela aí elas viveram para sempre.

A criança escreve a terceira pessoa singular do passado dos verbos fazendo um erro de supercorreção, colocando o "o" no lugar do "u", escrevendo "choroo" e "dormio". A apropriação de uma regra morfossintática eliminaria esse tipo de erro que é, particularmente, mais difícil, quando se trata do ditongo /iw/ nas terceiras pessoas do passado dos verbos da terceira conjugação. Conforme salientam Rego e Buarque (1999), a dificuldade decorre da presença desse mesmo ditongo em palavras pertencentes a outras classes gramaticais quando ele é grafado ora com "io" (navio) ora com "il" (funil). Nesses casos, a análise fonológica é insuficiente, induzindo a erros freqüentes no verbo, quando não se considera a regra morfossintática.

Mas a tarefa de aprender a norma ortográfica não se esgota com a apropriação das regras de contexto e das regras morfossintáticas.

No texto acima, ao escrever "pensou" com "s" e "passear" com "ss", a criança demonstra ter conhecimento da grafia específica dessas palavras, uma vez que nesses contextos a norma ortográfica em princípio admite outras possibilidades de representação como o "ç", no caso de palavras como "pensou", "bênção", e o "sc" ou o próprio "c", no caso de palavras como "passear", "nascer" e "tecer". Estamos aqui no terreno das irregularidades ortográficas.

A opção pela grafia correta resultou, portanto, de maior familiaridade com a palavra, visto que, do ponto de vista da norma ortográfica, a opção por uma das representações possíveis não segue uma regra. Ainda no referido texto, é interessante observar como o contexto intervocálico, por exemplo, é problemático para a criança, já que ela escreve "pesoa" em vez de "pessoa", demonstrando que não domina as possibilidades gráficas adequadas ao contexto do som /s/ entre vogais.

No entanto, mesmo no terreno das chamadas irregularidades ortográficas, o significado pode ser fator diferenciador ou homogeneizador de grafias, como nos mostram Guimarães e Roazzi (1999). Se a criança escreveu "pensou" com "s", não deveria, hipoteticamente,

errar em palavras como “pensamento” e “pensante”. Entretanto, esse princípio gerativo apoiado pela conexão entre a grafia das palavras e o seu radical semântico não foi utilizado por muitos dos alunos que participaram do estudo efetuado pelos autores acima citados.

Podemos, portanto, com base na análise dos erros produzidos pelas crianças, observar que, embora esses erros não sejam aleatórios, como afirmou Carraher (1985), eles não podem, como bem salientou Nunes (1990), caracterizar estágios ou níveis de desenvolvimento, uma vez que hipóteses aparentemente conflitantes podem ocorrer na produção escrita de uma mesma criança simultaneamente: erros de transcrição de fala e erros de supercorreção, ausência e presença de nasalização com erros de supercorreção.

A complexidade envolvida na aquisição das regras de contexto e das regras morfossintáticas sugeriu a necessidade de estudos dirigidos para essas aquisições, a fim de que pudéssemos compreender e caracterizar melhor a apropriação da norma ortográfica pelo aprendiz.

O domínio das regras de contexto e morfossintáticas

Embora a análise dos erros ortográficos produzidos pelas crianças nos dê importantes pistas acerca dos obstáculos enfrentados e das soluções criadas por elas no processo de apropriação da norma ortográfica do português, essa ferramenta de diagnóstico tem suas limitações.

Para criar intervenções pedagógicas mais focadas que tenham por objetivo a apropriação das regras de contexto e das morfossintáticas pelos alunos, o professor necessita de instrumentos de diagnóstico mais específicos que permitam discernir as regras que ainda não foram apropriadas (cf. MORAIS, capítulo 3, nesta coletânea), uma vez que o domínio das regras de contexto e morfossintáticas é um elemento chave na apropriação mais efetiva da norma ortográfica pelo aluno.

Um dos primeiros estudos direcionados para a aquisição de algumas regras de contexto e morfossintáticas específicas foi produzido por Nunes (1992). Essa autora investigou a aquisição da representação

dos sons /i/ e /u/ no final das palavras, os quais se escrevem com as letras "e" e "o" quando são átonos, como nas palavras "peixe" e "pato", e com as letras "i"e "u" quando são tônicos, como nas palavras "siri" e "peru". Além dessas regras, foi investigada a aquisição da representação do ditongo nasal /ãw/, que, quando átono, marca a terceira pessoa do plural do presente e do passado dos verbos e se escreve "am", e, quando tônico, se escreve "ão". Os estímulos utilizados foram palavras inventadas inseridas no contexto de uma história (ex: Renco, Zave, Tunão, gitanu, janecaram). Alunos de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental foram solicitados a ler e a escrever essas palavras apresentadas no contexto da história.

O aluno era informado de que se tratava de uma história sobre uma vaca que vivia em outro planeta onde os animais, os objetos e as atividades recebiam nomes estranhos (as palavras inventadas permitem verificar se a criança é capaz de usar um princípio ortográfico gerativamente, uma vez que são palavras que a criança nunca viu). Os alunos não só leram o texto como escreveram as palavras inventadas.

Os resultados obtidos por Nunes indicaram que regras investigadas, mesmo as de nível de complexidade semelhante, como a da representação dos sons /u/ e /i/ no final das palavras, não são adquiridas simultaneamente, havendo uma defasagem, indicando que a representação adequada do som /u/ antecede a do som /i/, tanto na leitura quanto na escrita. Além disso, todas as regras são dominadas primeiro na leitura do que na escrita.

O estudo de Nunes traz a importante conclusão de que os resultados obtidos não apóiam modelos de desenvolvimento da ortografia que propõem um estágio no qual ocorre a aquisição das regras contextuais e das regras morfossintáticas, visto que uma regra pode ser utilizada gerativamente na leitura e não na escrita, assim como regras de complexidade semelhante podem ser adquiridas em momentos diferentes de escolaridade.

Esse estudo estabeleceu as bases para uma linha de investigação que vem descrevendo a apropriação das regras de contexto e morfossintáticas pelo aprendiz. Para estudar o desenvolvimento da ortografia com base nessa perspectiva, teríamos que transformar cada regra num alvo de investigação, tanto na leitura quanto na escrita,

não só para saber quais as regras de contexto e morfossintáticas que são mais facilmente adquiridas pelas crianças, como para identificar as hipóteses que antecedem tal compreensão.

Um dos primeiros estudos a explorar essa possibilidade, desenvolvendo uma metodologia específica para tal, foi produzido por Monteiro (1995) numa investigação de natureza transversal, envolvendo crianças da alfabetização à quarta série de escolas particulares, com o objetivo de verificar a aquisição de algumas regras de contexto tanto na leitura quanto na escrita.

As regras estudadas foram a representação dos sons /s/ e /z/ intervocálico, como em “massa” e “casa” ; dos sons /R/ e /r/ intervocálicos, como em “carro” e “caro”; dos sons /g/ e /j/ diante de /e/ e /i/, como em “guerra”e “gelo”, e dos sons /s/ e /k/ diante de “e” e de “i”, como em “cenoura” e “queda”. Nesse estudo, foram utilizadas palavras reais e palavras inventadas, que continham não só os referidos sons no contexto específico em que a regra ortográfica se aplica, como também em outros contextos para efeito de controle. A introdução das chamadas palavras reais e palavras inventadas teve por objetivo verificar se a criança, de fato, utiliza-se da regra de contexto, pois se, por exemplo, uma criança utiliza as representações apropriadas para o /s/ intervocálico, como “ss” ou “ç”, mas usa também essas letras para representar o som /s/ em posição inicial, escrevendo “ssaco” ou “çaco”, não podemos dizer que conhece os contextos de uso do “ç” e do “ss”, mas, sim, que apenas já admite que o som /s/ pode ter mais de uma representação gráfica.

O estudo de Monteiro permitiu várias constatações. Em primeiro lugar, os resultados sugerem que, para cada regra, existe uma evolução específica tanto para a leitura como para a escrita. Entre o momento em que a criança ignora totalmente a existência de uma ambigüidade de representação, como, por exemplo, o fato de que a letra “s” pode representar o som “z”, até o momento em que demonstra ter atingido a compreensão de como essa regra de contexto funciona, há uma fase em que ela explora várias possibilidades não autorizadas pela ortografia do português, como, por exemplo, empregar o “s” para representar o som /z/ no início da palavra, escrevendo “sebra” para “zebra”. Esse tipo de generalização foi constatada em todas as regras investigadas nesse estudo.

Em segundo lugar, em todas as regras, as crianças tiveram desempenho significativamente inferior na escrita e na leitura de palavras inventadas, sobretudo nas séries mais avançadas, o que demonstra que a ortografia não está sendo adquirida de forma gerativa, mas, sim, através da memorização de palavras familiares. O ensino contribui para sobrecarregar a memória, e não para estimular a compreensão de como funciona a escrita. Se a criança entende, por exemplo, que o "rr" só pode ser utilizado entre duas vogais para representar o som /R/, ela não deveria errar nas palavras inventadas.

Finalmente, o estudo confirmou os achados de Nunes (1992) de que as aquisições na leitura precedem às aquisições na escrita.

O estudo de Monteiro foi ampliado e aprofundado por Rego e Buarque (1996). Essas autoras fizeram uso de uma metodologia longitudinal e transversal, acompanhando durante o ano escolar a evolução do conhecimento ortográfico de um grupo de 38 alunos das 1ª e 3ª séries de uma escola particular e de 41 alunos de uma 2ª e 4ª séries de uma escola pública.

O instrumento utilizado para aferir o progresso das crianças na aquisição das regras investigadas foi um ditado de palavras e de palavras inventadas inseridas no contexto de uma frase, aplicado no início e no final do ano letivo.

Essa investigação focou na escrita e abrangeu tanto regras de contexto:

Representação das unidades sonoras / z /, / s /, / R / na posição intervocálica, como em: ca**s**a, so**ss**egado, ca**rr**o.
Representação da unidade sonora / k / e /g/ diante das vogais **e/i**, como em: **qu**eimou, peri**qui**to, **gui**tarrista e ce**gue**ira.
Representação da unidade sonora /ã/ em sílabas iniciais, mediais e finais, como em: z**an**gou, j**am**bo, maç**ã.**
Representação das vogais nasais diante de '**p**' e '**b**'.

Como regras morfossintáticas:

Representação do morfema indicativo do passado do verbo de primeira conjugação, representado graficamente pelo ditongo "***ou***", e do morfema derivacional "***or***", que na pronúncia local

sofrem uma redução e correspondem à unidade sonora / o /, como em: pergunt**ou**, caçad**or**.
Representação do morfema indicativo do passado do verbo de terceira conjugação, representado graficamente pelo ditongo "***iu***", que na pronúncia corresponde à unidade sonora / iw /, a qual é representada por ***"io"*** e ***"il"*** no substantivo, como em: repart**iu**, fug**iu**, barr**il** e pav**io.**
Uso da nasalização final para representação do som /ãw/ com ***"am"*** átono, representando o passado dos verbos, e com ***"ão"*** tônico, representando os substantivos oxítonos masculinos, como em: desonr**am**, requeij**ão**.

A criança foi considerada usuária de uma regra contextual ou morfossintática quando demonstrava, na sua escrita de palavras e de palavras inventadas, o pleno domínio do uso da regra, seja no contexto alvo (ex. guita**rri**sta, co**rr**edor), seja nos contextos controle (ex. **r**aquetão, **r**egime, ga**r**impam, gua**r**ajuba, hon**r**a e gen**r**o), demonstrando, como no exemplo transcrito abaixo, que já tem o domínio adequado do uso do dígrafo "rr":

Escrita de palavras:

raquetão	guitarrista	garimpão	onra
regime	corredor	garajuba	genro

Escrita de palavras inventadas:

rajão	parregou	guirompa	guenra
rugipá	gerrio	carimã	jonra

Os resultados do estudo mostraram, à semelhança dos estudos anteriores, que as regras de contexto e morfossintáticas investigadas não foram adquiridas simultaneamente, e que algumas são adquiridas mais facilmente que outras. De todas as regras investigadas, apenas os dígrafos "gu" e "qu" e a desinência verbal "ou" foram apropriadas por mais de 50% dos alunos de 3ª série da escola particular e de 4ª série da escola pública. Essas regras, embora tenham se apresentado como as de mais fácil apropriação, não foram dominadas gerativa-

mente por todos os alunos. A média do quantitativo de regras adquiridas pelo grupo de alunos da escola particular foi de 2,6, enquanto na pública foi de 1,9. Apenas 4 alunos da escola particular e um aluno da escola pública apresentaram quantitativo de acertos equivalente a mais de 50% das regras investigadas. De todas as regras investigadas, a apropriação da grafia correta no passado dos verbos de 3ª conjugação, o ditongo "iu", foi a mais difícil, não tendo sido plenamente dominada por nenhuma criança.

Portanto, os resultados de Rego e Buarque (1996) sugerem que o domínio gerativo de muitas regras contextuais e morfossintáticas permanece bastante problemático até a 4ª série, refletindo formas de ensinar que se apóiam sobretudo na memorização de palavras ou de regras e que têm se revelado pouco eficaz para a apropriação da norma ortográfica por parte da maioria dos alunos, principalmente daqueles oriundos das camadas sociais menos favorecidas.

Estudos explicativos das diferenças individuais na apropriação da norma ortográfica

É papel da escola promover a eqüidade dentro da diversidade, organizando situações de aprendizagem mais eficazes para que a maioria dos alunos aprendam. Os estudos explicativos dos fatores associados ao bom desempenho ortográfico dos alunos buscam estabelecer relações entre o produto externo observável, isto é, o desempenho ortográfico do aluno, e suas representações internas, seja em relação à própria norma ortográfica, seja em relação aos aspectos fonológicos e morfossintáticos da língua. Os resultados desses estudos oferecem pistas importantes para o professor criar situações didáticas mais apropriadas e eficientes.

Morais (1999) relata estudos efetuados com base no modelo de "redescrição representacional" de Karmiloff Smith e propõe que o indivíduo reelabora internamente as informações sobre a ortografia que recebe do meio. Segundo o autor, é reelaborando as representações acerca das regularidades e irregularidades da ortografia que o aprendiz progride no seu conhecimento da norma ortográfica. Para testar essa hipótese, foram realizados estudos com

crianças brasileiras e espanholas que freqüentavam a 2ª, a 3ª e a 4ª séries do ensino fundamental em escolas públicas e privadas.

As crianças foram submetidas a três tipos de tarefa: uma tarefa de ditado de um texto cujo objetivo era medir o desempenho ortográfico externamente observável; uma tarefa de transgressão intencional em que o aluno era solicitado a escrever o mesmo ditado de uma forma que julgasse incorreta, como se fosse um menino estrangeiro (o objetivo da tarefa era verificar como as crianças explicitavam o seu conhecimento da regra mediante o tipo de erro ortográfico produzido intencionalmente, como, por exemplo, escrever "cavalu" para cavalo) e uma entrevista clínica na qual a criança deveria explicitar verbalmente a regra ou princípio ortográfico que norteou as transgressões efetuadas.

Os resultados desse estudo foram bastante interessantes, uma vez que o autor conseguiu demonstrar a relação entre o desempenho ortográfico e a capacidade para transgredir intencionalmente. Alunos com melhor ortografia não só inventavam mais erros ortográficos como produziam transgressões em pontos críticos da ortografia, demonstrando conhecimento da norma ortográfica, ao escrever, por exemplo, "orisonti" para horizonte. Além disso, também foram os alunos de melhor desempenho ortográfico que conseguiram explicitar verbalmente, com suas próprias palavras, mesmo sem se utilizar de terminologias gramaticais, em que consistia o erro ou transgressão efetuada, como fica evidenciado neste exemplo extraído de Morais (1999, p. 88) que relata a entrevista clínica com Pérola, uma aluna de 4ª série que produziu o erro intencional "ningém" para "ninguém" na tarefa de transgressão:

> **Examinador:** E quando tem que botar GU? Tem uma regra?
>
> **Pérola:** Quando se bota GU? Quando tem que ser com U depois do G? Por exemplo, quando é gue gui. Girafa não pode ser com GU, senão fica guirafa.

Essa constatação de que o bom desempenho ortográfico, independentemente de série ou classe social, estaria associado a uma capacidade para explicitar a regra ortográfica através do erro intencional e de sua explicitação verbal, gera questões de ordem causal muito interessantes com implicações para a prática pedagógica. O

desenvolvimento de uma capacidade para explicitar regras seria um facilitador do domínio da norma ortográfica, ou a explicitação seria decorrência do domínio da norma ortográfica?

Existem algumas evidências de que um ensino reflexivo da ortografia, em que regras e princípios se tornam objeto de investigação na sala de aula, tem impacto altamente positivo na aquisição dessas regras ou princípios pela criança (MELO; REGO, 1998).

Por outro lado, a compreensão de muitas regras depende de análises lingüísticas mais elaboradas, seja a nível fonológico, seja a nível morfossintático. O desenvolvimento de uma capacidade para refletir de forma implícita e explícita sobre esses aspectos estruturais da língua e sua relação com leitura e escrita tem sido alvo de muitas pesquisas efetuadas a partir da década de 70 no século passado.

Isso levou alguns pesquisadores a questionar se o desenvolvimento da consciência fonológica e morfossintática poderia ser também fator facilitador da aprendizagem de regras ortográficas. sEsta hipótese foi testada por dois tipos de estudo: estudos longitudinais em que as habilidades metalingüísticas dos alunos foram avaliadas antes de eles se apropriarem das regras ortográficas e, posteriormente, relacionadas ao seu desempenho ortográfico, e estudo de intervenção, no qual se buscou verificar se a estimulação da consciência gramatical tinha impacto positivo na aquisição de regras ortográficas específicas.

Rego e Buarque (1997) pré-testaram a consciência fonológica e a consciência gramatical de um grupo de 46 alunos que estavam ingressando na 1ª série do ensino fundamental, utilizando-se de tarefas de subtração de fonema, de correção de frases desordenadas e de categorização de palavras. No final da 1ª série e no final da 2ª série, esse mesmo grupo de alunos foi submetido a um ditado de palavras e pseudopalavras que avaliaram a aquisição das regras de contexto e das regras morfossintáticas já exemplificadas neste capítulo. Os resultados obtidos pelas autoras evidenciaram que a consciência fonológica tem impacto específico na aquisição de regras de contexto, enquanto que a consciência gramatical dos alunos é fator facilitador específico do desenvolvimento das regras morfossintáticas.

A relação entre o desenvolvimento da consciência gramatical e a aquisição de regras ortográficas que envolvem esse tipo de análise foi posteriormente consolidada num estudo efetuado por Melo (2002). Nele, crianças em classes de alfabetização de escolas com orientação metodológica distinta (tradicional e construtivista) foram submetidas a atividades de estímulo ao desenvolvimento da consciência gramatical durante o ano letivo da alfabetização. No final da alfabetização, os alunos das classes em que houve a intervenção pedagógica foram comparados aos de outras classes das mesmas escolas em que não houve a intervenção. As crianças das classes em que houve a intervenção não só tiveram desempenho significativamente superior em tarefas que avaliaram a consciência gramatical, como apresentaram melhor desempenho quanto à aquisição de regras morfossintáticas avaliadas por tarefas semelhantes às utilizadas por Rego e Buarque (1997). O desempenho ortográfico significativamente superior das crianças submetidas à intervenção pedagógica que estimulou a reflexão sobre a estrutura morfossintática de sentenças foi confirmado numa segunda avaliação, efetuada quando essas mesmas crianças já se encontravam nos meados do 1º semestre da 1ª série do ensino fundamental.

Considerações finais

No conjunto das evidências relatadas, foram identificados dois processos distintos na aprendizagem da norma ortográfica. Um primeiro, de natureza limitada à memorização específica de palavras, pode ser eficiente na aprendizagem das irregularidades, já que depende, em grande parte, da freqüência com que o aprendiz é exposto à grafia de determinadas palavras, porém insuficiente para um uso eficaz da norma ortográfica, considerando-se as múltiplas ocorrências de regularidades simples e complexas na nossa ortografia. Um segundo, de natureza gerativa e mais adequado tanto ao aprendizado das relações grafofônicas biunívocas como ao conjunto das regras de contexto e morfossintáticas, porém, utilizado de forma ainda precária por um quantitativo expressivo de alunos.

A dificuldade dos alunos em usar as regras ortográficas de forma gerativa está presente tanto entre os que freqüentam a escola

pública quanto os que freqüentam a particular. Ficou também evidente que, para acessarmos o uso gerativo das regras pelos alunos, necessitamos de monitoramentos específicos, nos quais cada regra se constitua em objeto de avaliação, visto que as regras de contexto e morfossintáticas não são adquiridas simultaneamente, e o seu domínio nem sempre fica evidente com base na análise dos textos espontâneos dos alunos. Utilizar-se de ditados e leituras que contenham palavras reais e palavras inventadas que contemplem tanto o caso alvo como casos em que possam ocorrer generalizações inadequadas é uma ferramenta de diagnóstico importante para boas intervenções pedagógicas (cf. MORAIS, capítulo 3, nesta coletânea).

Os resultados também apontam que, embora o nível de escolaridade tenha efeito na aprendizagem da norma ortográfica, essa não fica assegurada para boa parte dos alunos e que as diferenças individuais são expressivas e associadas a determinados fatores. Entre esses fatores, destacam-se capacidade de explicitação verbal das regras ortográficas e desenvolvimento de maior capacidade de análise fonológica e morfossintática, uma vez que as regras de contexto e morfossintáticas implicam esses diferentes níveis de análise da língua.

Como veremos nos próximos capítulos, a aprendizagem da ortografia é um trabalho reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica.

Referências

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

CARRAHER, T. N. *Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia no português*. Psicologia, teoria e pesquisa. Universidade de Brasília: 1, 1985, p. 269-285.

CAVALCANTE, T. C. F. *Acessando o conhecimento de regras ortográficas em crianças: um estudo comparativo de diferentes metodologias*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

GUIMARÃES,G.; ROAZZI A. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAIS A . G. (Org.) *O aprendizado da ortografia.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MELO, K. L. R.; REGO, L. L. B. *Inovando o ensino da ortografia na sala de aula*. Cadernos de Pesquisa: 105, 1998, p. 110-134.

MELO, K. L. R. *Compreendendo as relações entre consciência gramatical e habilidades de leitura e de escrita: um estudo de intervenção*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MONTEIRO, A. *A aquisição de regras ortográficas de contexto na leitura e na escrita.* Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

MORAIS, A. G. Por que gozado não se escreve com u no final? – os conhecimentos explícitos verbais das crianças sobre a ortografia. In: MORAIS, A . G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NUNES, T. Construtivismo e aslfabetização. Um balanço crítico. *Educação em Revista*, 12, 1990, p. 21-23.

NUNES, T. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, E. (Org.) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. (1996). *O desenvolvimento da ortografia nas séries iniciais do primeiro grau e sua relação com a consciência fonológica e a consciência gramatical.* Relatório de Pesquisa. Brasília: CNPq, 1996.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 10, n. 2, 1997, p. 199-217.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia

Artur Gomes de Morais

Primeiros acordos: para ensinar é preciso ter metas e partir dos conhecimentos prévios dos alunos

Vimos que, ao longo da História, o ensino de ortografia muitas vezes tendeu a não sistematizar, de forma progressiva, o tratamento dado a cada uma das dificuldades de nossa norma. Dentro de uma perspectiva que priorizava mais a verificação de erros e acertos – desconsiderando que as regularidades e as irregularidades da norma são muitas, distintas e multifacetadas –, havia tendência a cobrar que o aluno "acertasse tudo de uma vez". Por meio de atividades limitadas como o ditado, também existia embutida a idéia de "ensinar tudo de uma vez". Note-se que, ao fazer os tais ditados, se levava o aluno a copiar todas as palavras que errou, independentemente de ele ter se equivocado quanto à notação de casos regulares ou irregulares, ou de as palavras em que os erros apareceram serem raras ou de uso freqüente. Para complicar a situação, nem sempre se definiam metas quanto ao rendimento ortográfico dos alunos, ao longo da escolaridade básica.

Numa pesquisa que fizemos, há alguns anos, com 65 professoras de uma rede pública de ensino, responsáveis por turmas de 2ª., 3ª. e 4ª. séries, observamos que, na maioria das escolas em que trabalhavam, não existia projeto coletivo quanto ao que ensinar de ortografia a cada série, ao longo do ensino fundamental (MORAIS; BIRUEL, 1998). Apesar disso, algumas mestras julgavam que a definição de metas era muito importante. Eis o que elas diziam:

> Porque através dessas metas o professor poderá orientar e acompanhar o desenvolvimento em cada série, focalizando os erros mais constantes em sua turma (Ana, professora de 4ª. série).
>
> Porque só poderemos chegar a um fim, com vitórias, se tivermos uma meta (Josete, professora de 3ª. série).

Saber aonde se deseja chegar, quer em ortografia quer em outros domínios de conhecimento, parece-nos um princípio fundamental para a organização de qualquer processo de ensino.

Ao mesmo tempo, como já indicado nos capítulos anteriores, acreditamos que, no caso da norma ortográfica, para realizar um ensino eficaz, é preciso levar os alunos a refletir sobre as peculiaridades dela, planejando as atividades de sala de aula com base no que eles já sabem e no que ainda precisam saber. Partindo desses pressupostos, nosso objetivo, neste capítulo, será discutir como operacionalizar esta equação: como o professor pode sondar, mediante instrumentos, os conhecimentos ortográficos de seus alunos, a fim de identificar as principais conquistas e dificuldades por eles apresentadas e planejar um ensino que atenda às necessidades de sua turma.

Antes de discutir como fazê-lo, gostaríamos de enfatizar alguns pontos. Tal como dito nos textos anteriores, a concepção de ensino aqui adotada é aquela que entende que ensinar é fornecer uma ajuda ajustada aos aprendizes, para que eles (re)construam seu saber. Como já propunha Ausubel (1979), um ponto de partida fundamental para promovermos aprendizagem significativa é "saber o que o aluno já sabe e identificar o que precisa aprender", a fim de formularmos desafios ajustados a sua capacidade de reflexão.

Por outro lado, compartilhando o ponto de vista de Silva e Andrade (2005), entendemos que, também no caso do ensino de ortografia, os instrumentos diagnósticos cumprem três funções: 1) permitem acompanhar a evolução dos alunos, 2) dão subsídios para o planejamento de atividades a ser desenvolvidas em sala de aula e 3) constituem objeto de estudo importante na formação continuada dos professores.

Concebemos que, tal como outras questões em didática, a elaboração de instrumentos diagnósticos e seu uso para planejar as atividades do dia-a-dia com os alunos são competências que, como docentes, desenvolvemos à medida que temos *oportunidades para fazer e refletir sobre nossa atuação*.

Com base nessa concepção, queremos enfatizar que as alternativas de instrumentos que apresentaremos a seguir não devem ser vistas como "a solução única e definitiva" para avaliar o que os alunos sabem sobre ortografia. Pelo contrário, entendemos que, como professores, precisamos permanentemente refazer os instrumentos e o material didático que adotamos em nossa atuação, sempre tendo em vista nossas prioridades, gostos, crenças...e as possibilidades e necessidades de nossos alunos reais.

Interpretamos, ainda, que diagnosticar e planejar atividades que podem ser mais eficazes no domínio da ortografia não é um "bicho de sete cabeças". É algo que se aprende, uma competência profissional que se consolida gradativamente, no fazer e no refletir sobre as peculiaridades (regularidades e irregularidades) da norma e sobre os efeitos de diferentes tarefas e atividades que colocamos em prática na sala de aula. As situações de formação continuada em que podemos discutir em grupo com os colegas – professores, supervisores, coordenadores, etc. – constituem, portanto, espaço privilegiado para socializarmos nossas dúvidas e descobertas nesse âmbito.

Alguns princípios ao diagnosticar conhecimentos ortográficos

Para sondar ou diagnosticar o que nossos alunos já sabem sobre ortografia, é preciso "olhar com olhos cuidadosos" o que eles

revelam ao escrever. Isto é, pensamos que, para acompanhar a evolução que revelam no domínio da norma, devemos não apenas constatar o que erram e acertam, mas *mapear* e *registrar* seus progressos. E fazê-lo de *forma periódica*. Trataremos, agora, mais detidamente, cada um desses princípios.

Mapear

Quando falamos em *mapear*, estamos pensando em um acompanhamento organizado do que os alunos aprenderam e do que ainda precisam aprender sobre nossa norma. Isso pressupõe que o professor adote um olhar que diferencie as variadas dificuldades ortográficas e que, diante da produção dos aprendizes, ele se pergunte coisas como:

- este aluno já domina as regularidades mais simples ou diretas (P, B, T, D, F, V, M em início de sílaba, N em início de sílaba)?;
- que regras contextuais já dominou e quais precisa ainda internalizar?;
- quais regras morfossintáticas mais freqüentes (como as ligadas a certas flexões verbais) ele já dominou e quais precisa aprender?;
- que palavras de uso freqüente, envolvendo irregularidades, estão sendo escritas de modo errado e precisam ser aprendidas, já que aparecerão muitas vezes em seus textos?

Se nosso intuito é ajustar o ensino às necessidades da classe, precisamos ter um "retrato" (mapeamento) da situação de cada aluno, a fim de ver o que são conquistas ou pendências que atingem a maioria da turma, o que são necessidades de grupos e o que são de alunos específicos. Esse mapeamento permitirá planejar tanto as metas coletivas (quais questões ortográficas serão ensinadas a todos durante o ano, o semestre, cada bimestre) como as metas para alunos ou grupos de alunos que ainda não superaram certas dificuldades e que precisam de atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma.

Ao mapear os conhecimentos dos aprendizes, devemos estar atentos não só aos erros como aos acertos e às oscilações. Registrar os acertos que se repetem – por exemplo, as regularidades sobre as quais já não têm mais dúvidas – é ter um fiel atestado das conquistas

que realizaram. Registrar os erros recorrentes (por exemplo, certas trocas ou omissões de letras mais freqüentes) é sinalizar o que pode constituir prioridade imediata. Finalmente, precisamos ter também olhos especiais para as oscilações, isto é, aqueles casos em que ora o aluno nota a mesma dificuldade ortográfica de forma correta, ora o faz erradamente. Embora à primeira vista possam parecer algo negativo, essas variações entre certo e errado revelam um dado positivo: que o aluno já está em dúvida, que ele já sabe que, na notação escrita de sua língua, determinada seqüência sonora pode ser registrada com tal ou qual letra.

Registrar periodicamente

Um acompanhamento cuidadoso da evolução do desempenho ortográfico dos aprendizes torna-se viável, se registramos periodicamente o que já dominaram e o que precisam ainda aprender. Embora, de início, isso pareça trabalhoso, as vantagens de um registro cuidadoso nos parecem claras: ele permite comparar, ao longo do tempo, tanto os progressos de cada aluno, individualmente, como os alcançados pela turma como um todo. Por outro lado, permite que, no momento de promoção a uma série seguinte, o novo professor tenha um retrato detalhado de como o grupo-classe se encontrava, no domínio da ortografia, quando da conclusão do ano letivo anterior. Por fim, esse registro periódico permite ao professor selecionar quais questões ortográficas vai priorizar no seu ensino e, ao proceder a uma nova sondagem, avaliar quais metas foram alcançadas, quais exigem ainda maior investimento (quais dificuldades ainda não foram superadas), etc.

Cremos que isso ajuda a nos aproximarmos de algo fundamental não só no campo da ortografia, mas na educação em geral: a coerência entre o que se estabelece como prioridades, o que se faz como atividades de ensino e o que se avalia da aprendizagem dos alunos. Noutras palavras, entendemos que o registro periódico auxilia a colocação em prática de uma avaliação que não é mera verificação do já aprendido, mas que serve para reorientar o próprio ensino: suas metas, seu planejamento e sua realização.

Para pôr em ação esse registro periódico, pensamos em dispositivos que permitam ao professor assinalar, ao longo do ano letivo, os

avanços de cada aluno. Por exemplo, um quadro ou uma grade, que contenha as questões que consideramos essenciais para certa etapa da educação básica. No caso de alunos das séries iniciais do ensino fundamental, temos optado por uma alternativa que é listar as principais regularidades da norma ortográfica e marcar um sinal (+) quando o aluno demonstra já acertar, sempre, o emprego daquela correspondência fonográfica. O QUADRO 1, a seguir, ilustra um dos que construímos e empregamos com professores de 3ª. e 4ª. séries de uma escola pública de Pernambuco (MORAIS *et al.*, 2002).

Optamos por incluir nesse grande dispositivo apenas casos de regularidades de nossa norma que, segundo nosso ponto de vista, precisam ser ensinadas de forma sistemática no início da escolarização. Assim, incluímos no alto dos quadros, ao lado do nome dos alunos, três blocos de colunas que contêm: as regularidades diretas, a maioria das regras contextuais e aquelas regras morfossintáticas que aparecem em flexões verbais.

Se estivéssemos trabalhando com alunos de etapas mais avançadas, poderíamos privilegiar outras questões ortográficas. Além disso, a priorização de regularidades não significa que não consideremos importante o professor anotar, noutro suporte, quais palavras de uso freqüente o aluno escreve com erros, no caso de correspondências irregulares. Nosso intuito, ao limitar o quadro apresentado aos casos regulares, foi criar algo funcional, que desse conta de metas a ser alcançadas, obrigatoriamente, ao longo das séries iniciais.

QUADRO I

Mapa do desempenho em ortografia

Aluno(a)	P	B	T	D	F	V	M início. de sílaba	N início de sílaba	SA,SO, SU, início palavra	CA, CO, CU	QUE QUI
Andreza											
Bruno											
......											

Aluno(a)	GA. GO GU	GUE GUI	JA, JO JU	Z início palavra	O ou U final de palavra	E ou I final de palavra	M final sílaba	N final sílaba	NH	ÃO final subs. e adj.
Andreza										
Bruno										
......										

Aluno(a)	R inicial	R enc. cons.l	R final de sílaba	RR	R brando	AR, ER, IR, infinitivo	AM passado e outros	ÃO futuro	OU,EU, IU passado	ANDO ENDO INDO gerúndio	SSE subjuntivo.
Andreza											
Bruno											
......											

Cabe ainda enfatizar que o fato de termos incluído todas aquelas regras num mesmo dispositivo nunca teria a ver com a expectativa de que numa única série (ou ciclo) os alunos tivessem que dominar todas aquelas questões. Na realidade, buscamos fazer um mapeamento que pudesse ser usado para acompanhar o desempenho do aluno ao longo de quatro ou cinco primeiros anos de escolaridade, após ele ter se apropriado do sistema de escrita alfabética.

Instrumentos de diagnóstico: algumas alternativas

Como observar, cuidadosamente, os progressos dos alunos em sua trajetória de apropriação da norma ortográfica? Evidentemente, a fonte autorizada são as notações (grafias) que eles produzem ao escrever, seja de forma espontânea, seja quando solicitamos que escrevam algo.

Textos espontâneos

As produções espontâneas são uma fonte primordial: ao escreverem seus textos de autoria, os aprendizes demonstram, de forma muito genuína, as representações que estão elaborando sobre a ortografia. Por serem produções espontâneas, constituem uma expressão natural do como estão avançando naquele processo. Conseqüentemente, a leitura dos textos espontâneos é um dispositivo privilegiado para vermos em que nossos alunos não têm mais dúvidas, em que erram de modo sistemático e em que revelam dúvidas, produzindo tanto grafias corretas como erros. As informações daí provenientes nos ajudarão a preencher, periodicamente, nossos quadros ou outros dispositivos de registro.

Mas é preciso considerar também que o uso exclusivo da análise de textos produzidos espontaneamente tem suas limitações para os fins de diagnóstico de que estamos tratando. Um dado importante a considerar é que, como o aluno, ao compor seu texto, selecionará as palavras

em função de seu repertório vocabular e de certas restrições (gênero, tema, objetivos, interlocutor, etc.), nada garante que em seus escritos apareçam palavras que contenham algumas (ou várias) das correspondências som-grafia que gostaríamos de sondar se ele já dominou.

Notação de textos ditados

Pelas razões agora expostas, temos optado também por empregar, periodicamente (por exemplo, no início de cada semestre e no final do ano), outro instrumento diagnóstico: a notação sob ditado de um texto por nós produzido, cujas palavras contêm todas as correspondências fonográficas que queremos observar no desempenho da turma.

Enfatizamos que não se trata de usar ditados para ensinar ortografia, mas de fazê-lo com um objetivo muito claro e pontual: diagnosticar, de forma mais cuidadosa, o domínio de certas correspondências som-grafia.

Embora alguns educadores possam ter reservas quanto a não se usar apenas textos espontâneos para o diagnóstico de que estamos tratando, ressaltamos que vemos a notação de textos ditados como um instrumento que, de forma econômica e rápida, ajuda a ter amplo retrato (mapeamento) dos conhecimentos ortográficos de todo um grupo-classe. Seu emprego periódico, por outro lado, permite ter um dado mais seguro sobre os avanços realizados pelos alunos em cada dificuldade ortográfica que nos interessa avaliar.

Se não podemos abrir mão da análise de produções de autoria dos alunos, é preciso recordar que, naquelas ocasiões, eles tendem a cometer mais erros, porque a tarefa de compor o texto (selecionar e articular o que vão pôr por escrito) compete com a tarefa de notar no papel o discurso que estão produzindo. Na situação de ditado, por sua vez, eles podem se sair melhor, em razão da redução daquela sobrecarga cognitiva. Enfim, cremos que os dois tipos de abordagem podem se combinar, sem prejuízos.

Relato de uma experiência de diagnóstico e ensino sistemáticos

A experiência que vamos enfocar agora ocorreu num contexto de formação continuada, no qual nos encontrávamos mensalmente com um

grupo de professores de 3ª. e 4ª. séries de uma escola, numa cidade vizinha a Recife. A formação fazia parte de um projeto de pesquisa-ação (MORAIS *et al.* 2002) que buscava ajudar os docentes a refletir e a reelaborar suas práticas de ensino de língua portuguesa, enfocando especialmente o exame das questões ligadas ao eixo didático de análise e reflexão sobre a língua (antigo "ensino de gramática"). A cada semana, acompanhávamos as atividades de uma jornada escolar em cada turma e, no encontro mensal, discutíamos temas que eram acordados previamente, partindo da reflexão sobre as práticas realizadas, a fim de planejar as ações do mês seguinte. No início do segundo ano letivo, constatando que o ensino de ortografia vinha ocorrendo de forma muito assistemática, ficou acertado que iríamos tratá-lo também como prioridade.

A fim de diagnosticar o desempenho ortográfico dos alunos, elaboramos um texto, a ser ditado nas turmas (ver QUADRO 2, a seguir). Esse incluía as dificuldades ortográficas regulares já mencionadas e foi aplicado pelos próprios docentes, mediante acertos prévios, entre os quais o principal era não artificializar a pronúncia das palavras, para não impedir que os alunos revelassem seu real conhecimento. O texto em pauta continha lacunas com palavras a ser preenchidas pelos alunos, conforme o que o professor lhes ditasse.

QUADRO 2

Texto ditado aos alunos

Zezinho e sua mãe / foram no mercadinho de seu Aguiar/ fazer feira./
Antes de sair de casa,/ sua mãe/ ficou fazendo a lista de compras/ e pediu ao filho/ que pegasse sua bolsa./
Eles compraram:

1. feijão
2. sal
3. fubá
4. macarrão
5. margarina
6. ovos
7. leite
8. rapadura
9. galinha
10. laranja
11. caju
12. sapoti

13. coentro
14. querosene
15. lâmpada

Na volta o carrinho enguiçou/ e foi uma zorra total. / Amanhã, / Zezinho e seu pai/ irão consertar o carrinho.

Obs.: As palavras sublinhadas correspondem às lacunas que os alunos deveriam preencher. As demais palavras já apareciam impressas na folha. As barras separam os trechos tal como lidos para os alunos. A professora repetia ao menos uma vez cada trecho ou palavra ditada.

Reconhecemos que a história em pauta não constitui nenhuma maravilha da literatura infantil brasileira. Quando a compusemos, tínhamos clareza de que nosso intuito era realizar um diagnóstico mais exaustivo e, para isso, buscamos fazer um texto minimamente coerente, cujas palavras contivessem todas as regularidades ortográficas que queríamos avaliar e que não fossem estranhas ao cotidiano dos aprendizes. Claro que, segundo esse critério, as palavras poderiam ter sido outras – e não necessariamente as que, ao final, selecionamos –, desde que nos permitissem mapear o mesmo leque de questões ortográficas.

Após o ditado, os textos preenchidos pelos alunos foram recolhidos, a fim de classificar-se e quantificar-se o rendimento constatado em cada dificuldade pesquisada. Para que os professores adquirissem autonomia na realização de sondagens semelhantes, durante um encontro de formação continuada, exercitamos com eles a análise e a computação dos erros e acertos observados, preenchendo o QUADRO 1, já apresentado anteriormente.

Vale ressaltar que, para fazer uma análise criteriosa dos ditados, foram tomados alguns cuidados, tais como:

1. Não foram considerados os erros sobre dificuldades irregulares;
2. Cada erro foi computado na categoria da letra ou dígrafo que o aluno deveria ter notado. Assim, por exemplo: se o aluno colocou *_fazedo_, em lugar de _fazendo_, o erro era computado na regra relativa ao uso de ANDO, ENDO, INDO (gerúndio).
3. Quando o aluno acrescentava letras que não pertenciam à palavra e que tinham a ver com determinada regra, registrou-se o

erro naquela regra. Exemplo: se um aluno escreveu *queronsene*, foi computado erro em M/N, nasalizando final de sílaba

4. Não foram colocados, no quadro de registro, erros de segmentação, mas esses foram anotados pelos professores.

Além de registrar os dados do desempenho de cada aluno (marcando na grade do QUADRO 1 as regras que ele dominava com um sinal +), fizemos um cálculo para ver o rendimento da turma com relação a cada regra. Isso nos permitia saber quantos alunos tinham dominado determinada regra e identificar quais questões ortográficas mereciam ser priorizadas durante o ano, passando a constituir as metas do ensino de ortografia para cada grupo-classe.

Tal como em outros estudos (MORAIS, 1995; MELO; MORAIS, 1999), observou-se grande heterogeneidade do desempenho de turmas que cursavam na escola uma mesma série, assim como entre alunos que freqüentavam uma mesma turma.

Para ilustrar os resultados encontrados, apresentaremos agora apenas o desempenho dos alunos de duas das nove turmas: uma 3ª. e uma 4ª. série.

O que constatamos quanto aos casos de regularidades diretas? A TAB. 1, a seguir, ilustra a realidade diagnosticada. Nas colunas, nas frações apresentadas, o numerador corresponde ao total de alunos que continuavam tendo dificuldades, e o denominador equivalia ao total de crianças na classe.

Pudemos verificar, de fato, que em ambas as turmas a maioria dos alunos já dominava o emprego de correspondências regulares diretas. Os erros apareceram com mais freqüência na turma de 3ª série.

TABELA 1

Total de alunos que cometem erros nas correspondências regulares diretas

Turma	P	B	T	D	F	V	M início. de sílaba	N início de sílaba
3ª. série 36 alunos	3/36	1/36	1/36	3/36	3/36	0/36	2/36	1/36
4ª. série 30 alunos	2/30	0/30	0/30	0/30	1/30	0/30	1/30	1/30

Vimos que algumas letras praticamente não provocavam mais erros (por exemplo, o V). No caso de pares mínimos (P/B, T/D, F/V), as trocas cometidas pelos alunos tendiam a ser mais freqüentes num dos membros do par (P, D e F). Mesmo sendo poucos casos, as mestras puderam identificar quais alunos precisavam de ajuda especial para superar aquelas dificuldades que constituem as formas mais simples de regularidades do português (mais simples, porque não existe outra letra – além do P, por exemplo – para notar o som em questão (/p/).

O que constatamos ao ver o desempenho nos outros tipos de regra?

Tal como esperado, observamos que os maiores índices de erros estavam nos casos de regularidades contextuais e morfossintáticas.

Nos casos de regularidades contextuais, uma proporção maior de erros tendeu a aparecer também na turma de 3ª série. No entanto, os alunos da 4ª série, muitas vezes, apresentaram baixo desempenho, idêntico ao dos seus colegas de 3ª série, demonstrando que, após terem cursado um ano letivo a mais – sem um ensino sistemático da norma –, não tinham superado certas dificuldades, cujo aprendizado a escola deveria ter garantido. Isso pode ser verificado examinando-se as TAB. 2 e 3.

TABELA 2

Total de alunos que cometem erros nas correspondências regulares contextuais (1ª. parte)

Turma	SA,SO, SU, início palavra	CA,CO, CU	QUE QUI	GA.GO, GU	GUE, GUI	JA, JO, JU	Z início palavra	O ou U final de palavra	E ou I final de palavra
3ª. série 36 alunos	7/36	2/36	13/36	9/36	24/36	16/36	9/36	7/36	15/36
4ª. série 30 alunos	2/30	2/30	0/30	3/30	18/30	5/30	11/30	6/30	4/301

TABELA 3

Total de alunos que cometem erros nas correspondências regulares contextuais (2ª. parte)

Turma	M nasalizando sílaba	N nasalizando sílaba	NH	ÃO final subs. e adj.	Uso do Ã final	R inicial	R enc. cons. I	R final de sílaba	RR	R brando
3ª. série 36 alunos	25/36	22/36	22/36	13/36	20/36	2/36	16/36	19/36	24/36	9/36
4ª. série 30 alunos	20/30	15/30	8/30	5/30	20/30	2/30	9/30	7/30	19/30	6/30

As mestras das duas turmas diagnosticaram que as regularidades contextuais com mais casos de erros envolviam empregos de RR ou R, empregos de GUE/GUI e diferentes casos de nasalização (M/N em final de sílaba; NH; Ã em final de palavra). Com esses dados, puderam decidir que, em ambas as turmas, começariam o ano letivo com uma seqüência didática sobre os empregos de R e RR, muito parecida com a ilustrada por Melo, no capítulo 5 desse livro. Definiram também como metas a ser alcançadas, durante o primeiro semestre, em ambas as turmas, o emprego de GUE/GUI e as já mencionadas marcas de nasalização.

Examinando a TAB. 4, encontramos os rendimentos verificados para as correspondências de tipo morfossintático que aparecem em flexões verbais de nossa língua:

TABELA 4

Total de alunos quem cometem erros nas correspondências regulares morfossintáticas enfocadas.

Turma	AR, ER, IR, infinitivo	AM passado e outros	ÃO futuro	OU,EU, IU passado	ANDO ENDO INDO gerúndio	SSE subjuntivo.
3ª. série 36 alunos	24/36	23/36	12/36	32/36	10/36	28/36
4ª. série 30 alunos	13/30	19/30	7/30	16/30	6/30	17/30

Ao lado da notação do gerúndio (NDO) e do futuro (ÃO), que ainda constituíam fonte de dificuldade para vários alunos, as outras regularidades ligadas a flexões verbais provocaram muitíssimos erros em ambas as turmas. Considerando a freqüência de uso, optou-se por priorizar os seguintes casos: OU, EU e IU (passado), AM (passados e presentes do indicativo e subjuntivo) e AR, ER e IR dos infinitivos. Isto é, ao definir metas urgentes, levamos em conta que os alunos utilizam em seus textos mais verbos nesses tempos que, por exemplo, no imperfeito do subjuntivo (SSE).

Tal como para as regularidades contextuais, quando se comparou os resultados das duas séries, vimos que o fato de os alunos não terem vivido, previamente, um ensino sistemático, deve ter contribuído para que chegassem à 4ª. série com tantas dificuldades nas regras de tipo morfossintático.

Coletados os dados e analisadas as dificuldades mais freqüentes, definimos as metas que atenderiam ao conjunto de cada turma,

com base no que foram elaboradas seqüências didáticas, a fim de auxiliar os alunos a alcançar melhor desempenho no aprendizado daquelas regras ortográficas.

Nos encontros de formação continuada vividos ao longo do ano, pudemos discutir as estratégias de ensino, sempre alertas para alguns cuidados. Assim:

- enfocamos uma dificuldade ortográfica a cada vez, durante um período razoável (em média uma quinzena), seguindo os princípios defendidos por Silva e Morais (capítulo 4, nesse volume) e Melo (capítulo 5, nesse volume), de modo a promover a reconstrução das regras pelos próprios alunos;
- registramos periodicamente os progressos dos aprendizes (na grade já apresentada no QUADRO 1). Nesse caso, levou-se em conta as produções espontâneas dos alunos como instrumento adicional na coleta de informações sobre seus avanços;
- reaplicamos o ditado (do QUADRO 2) no início do segundo semestre e no final do ano, a fim de fazer mapeamentos-síntese da evolução do grupo-classe;
- socializamos as atividades e o material produzido entre os professores de uma mesma série e de séries diferentes, ao desenvolverem as seqüências didáticas com diferentes regras, com vistas a reduzir a sobrecarga de trabalho e a discutir/analisar os encaminhamentos e efeitos obtidos em cada turma.

Paralelamente, cada professor decidia quais palavras de uso freqüente com relações som-grafia irregulares precisavam ser dominadas por seus alunos e trabalhavam aqueles casos, através de listas de palavras, com toda a turma, ou, individualmente, com os alunos que precisavam dominá-las.

Pensamos que o instrumento aplicado (ditado com as principais regularidades ortográficas de nossa língua) colaborou para um processo de sondagem relativamente simples e exaustivo. Para utilizá-lo de forma mais tranqüila, os docentes precisaram de oportunidades (na formação continuada) para se apropriar, conscientemente, das regularidades de nossa norma ortográfica, bem como para aprender a mapear e registrar os dados obtidos.

Ressaltamos que, ao final do ano, nesse mesmo grupo de professores, foram observados avanços significativos em relação à condução das atividades de ortografia. Segundo os depoimentos de dois deles, a sondagem e o planejamento de seqüências didáticas permitiram:

> uma atenção mais apurada na escrita das palavras que encontram-se no contexto das regras trabalhadas; (Márcia, profa. de 3ª. série)
>
> organizar o que se vai trabalhar com os alunos, pra não querer ensinar tudo ao mesmo tempo. (Conchita, profa. de 4ª. série)

Algumas observações finais

Defendemos que, para superar o velho ensino de ortografia, limitado à verificação do que os alunos já sabem, é necessário mapear o que eles já aprenderam e o que ainda precisam ser ajudados a internalizar de nossa norma. Nessa perspectiva, os instrumentos de diagnóstico, tal como discutido anteriormente, têm demonstrado constituir recurso fundamental no estabelecimento de prioridades, no planejamento e na avaliação dos frutos do ensino praticado.

Entendemos, entretanto, que os alunos são indivíduos, e que a heterogeneidade é inevitável e saudável. Retomando a experiência comentada na seção anterior, apesar dos grandes avanços obtidos no conjunto das duas turmas, tínhamos sempre, ao final de cada seqüência didática, alguns alunos que exigiam atendimento suplementar, já que não tinham dominado as regras enfocadas tão bem como seus colegas.

Antes de concluir, queremos rever dois pontos que nos parecem merecer destaque. Em primeiro lugar, ressaltamos que o uso dos instrumentos diagnósticos e o conseqüente registro dos progressos dos alunos permitem acompanhamento não só durante o ano letivo, mas ao longo do ensino fundamental. Ao mesmo tempo que enseja uma discussão entre os vários professores de uma mesma escola, quanto aos recursos e às estratégias didáticas que decidem adotar, o emprego de diagnósticos propicia também a negociação de metas coletivas para o ensino de ortografia. Noutras palavras, permite alcançarmos certos

acordos mínimos sobre quais metas e compromissos teremos para o desempenho ortográfico dos alunos das segundas séries, das terceiras séries, etc. Assim, respeitando a diversidade dos alunos, podemos chegar, em cada unidade escolar, a um projeto coletivo minimamente compartilhado dentro do ensino de língua, sobre que metas abraçaremos no âmbito da ortografia.

Por fim, cabe lembrar que os quadros de registro e texto para ditado-diagnóstico aqui apresentados foram concebidos para a realidade de alunos e professores de determinada escola, numa região específica, etc. Seu uso indiscriminado, sem ajustes às peculiaridades de cada localidade (quanto ao vocabulário, por exemplo) constituiria grande erro. Retomando algo já dito, acreditamos que, em didática, é sempre preciso reinventar.

Referências

MELO, J. P; MORAIS, A. G. A aquisição de regras ortográficas de tipo morfológico In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 14. 1999, Salvador. *Anais do XIV* , Salvador, 1999, CD-ROM.

MORAIS, A. G. *Representaciones infantiles sobre la ortografia del portugués.* Universidad de Barcelona, tesis doctoral no publicada, 1995.

MORAIS, A. G.; NASCIMENTO, A. C.; VILLAR, A. P. R. Levantamento de dificuldades ortográficas como guia para o ensino em 3as e 4as séries. In: LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. *Formação continuada de professores*. Recife: Bagaço, 2002.

MORAIS, A. G.; BIRUEL, A. M. Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino da ortografia In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 1998, Águas de Lindóia. Anais.

SILVA, A.; ANDRADE, E. N. S. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Ensinando ortografia na escola

Alexsandro da Silva
Artur Gomes de Morais

Escrever corretamente constitui motivo de preocupação para a maioria dos pais, professores e alunos. Por quê? Em nossa sociedade, e em particular no contexto escolar, a correção ortográfica continua sendo cobrada dos usuários da língua escrita: os que não atendem à norma são discriminados, censurados, uma vez que "escrevem com muitos erros". Nesse sentido, compreendemos que a escola tem papel essencial no que se refere a ensinar os alunos a "escrever certo".

Como concebemos o ensino de ortografia? Essa é uma questão importante, já que existem, segundo nossa compreensão, pelo menos, três modos distintos de respondê-la. Em uma primeira concepção, que costumamos chamar de "tradicional", o ensino de ortografia aconteceria mediante a repetição e a memorização, sendo essa abordagem bastante conhecida entre nós. Em outro extremo, encontramos as orientações ligadas à ausência de ensino – ou ao ensino assistemático – da ortografia na escola. Essa segunda concepção – muitas vezes tida como "progressista" – parece-nos desastrosa: deixa-se de ensinar e continua-se cobrando a correção ortográfica.

Não assumindo nem uma nem outra posição, consideramos uma terceira perspectiva, segundo a qual *a escola deve ensinar ortografia, mas tratando-a como um objeto de reflexão*. Desse modo, neste capítulo, pretendemos analisar o ensino de ortografia na escola, distanciando-nos das abordagens tradicionais e considerando a necessidade de ensiná-la (a ortografia) sistematicamente.

Em um primeiro momento, discutiremos brevemente as duas posições inicialmente apresentadas, tentando mostrar por que elas *não* contribuem para que os alunos aprendam a escrever segundo a norma ortográfica. Em seguida, haveremos de nos ocupar da terceira concepção – aquela que estamos defendendo – e de algumas questões que muitos professores se colocam com relação ao ensino de ortografia.

Ortografia na escola: da repetição e da memorização à ausência de ensino

Tradicionalmente, a escola sempre atribuiu importância à ortografia. Entretanto, sabe-se que o tratamento dado àquele objeto de conhecimento era, ou ainda é, muito marcado pela repetição e pela memorização: o ditado, a cópia, o treino ortográfico e a memorização de regras estavam presentes na maioria das atividades propostas aos alunos.

Como a ortografia era ensinada na escola? O que conseguimos recordar sobre o ensino de ortografia? Os depoimentos a seguir, coletados no contexto de um curso de formação inicial de professores, demonstram como a ortografia era tratada nas escolas onde alguns professores em formação estudaram durante a infância ou a adolescência:

> [...] a mesma [a professora] fazia muitos ditados e solicitava que cada palavra errada fosse escrita dez vezes. Quem acertasse todas as palavras, ganhava um ponto.
>
> [...] Recordo-me das tarefas de casa, muita caligrafia e estudo das palavrinhas que iam cair no ditado do dia seguinte.
>
> [...] Uma das atividades da qual não consigo me esquecer eram os ditados, que tanto eram feitos na escola quanto em casa com

minha tia. [...] Recordo-me também das cópias que fazíamos das palavras que escrevíamos errado durante o ditado e que tínhamos que repetir vinte vezes.

[...] Só não gostava muito dos ditados, pois, quando errávamos uma palavra, tínhamos que escrevê-la dez vezes.

Os depoimentos agora apresentados indicam que a cena mais recorrente associada ao ensino de ortografia é aquela em que o professor dita algumas palavras, corrige os erros cometidos e solicita que as palavras escritas erradas sejam copiadas corretamente várias vezes no caderno. Esses extratos evidenciam muito claramente a concepção de que se aprenderia ortografia mediante repetição e memorização. Em sua maioria, as memórias remetem ao ditado e à cópia. Em uma delas, aparece o "estudo de lista de palavras" para o ditado. Segundo essa concepção, repetindo/memorizando as formas corretas, os alunos não errariam mais.

É muito possível que, nas recordações de algumas pessoas, também estejam presentes os chamados exercícios de treino ortográfico – como a complementação de lacunas com determinadas letras – e a recitação/memorização de regras. Em ambos os casos, está subjacente a mesma crença de que se aprende ortografia sem ser necessário pensar. O exercício a seguir ilustra o que estamos comentando:

Português (ortografia): antes de P e B se usa M

1º) Complete com m ou n:

pe__sou	alca__çaram	ca__po	dese__baraço
co__prido	ba__bu	fu__do	co__tato
bo__de	ta__bor	a__bulância	

Os estudantes são apresentados a uma regra ("antes de P e B se usa M") e, em seguida, são solicitados a preencher lacunas com as letras em estudo. Esses exercícios não são acompanhados, na maioria das vezes, de uma reflexão sobre os porquês dos erros cometidos, os quais são apenas corrigidos e não se transformam em material de análise em sala de aula.

Como observa Morais (1998), essas estratégias de ensino (o ditado, a cópia, o treino e a recitação/memorização de regras) não auxiliam os alunos a refletir sobre a ortografia – apenas constatam se

sabem ou não escrever corretamente – , além de os incentivar a adotar uma atitude mecânica e passiva diante da norma ortográfica. Embora exista, em muitas escolas, investimento nesses exercícios, a experiência cotidiana tem mostrado que os alunos continuam cometendo os mesmos erros.

Como anunciamos na introdução, observamos, atualmente, outra tendência no que se refere ao ensino de ortografia. Em um momento em que muito se discute a importância de um ensino de língua materna numa proposta que visa ao letramento, isto é, que considera os usos e funções sociais da leitura e da escrita (SOARES, 1998), assistimos ao surgimento de um movimento que se tem expressado tanto na ausência quanto na não-sistematicidade do ensino de ortografia. Esse movimento poderia ser assim resumido: da repetição e da memorização à ausência de ensino da ortografia.

Esse movimento é semelhante àquele que Soares (2004) recentemente designou de “desinvenção da alfabetização”. Segundo a autora, o surgimento (ou “invenção”) do letramento acompanhou-se de um processo, de certa forma, de obscurecimento da alfabetização e, conseqüentemente, de perda de sua especificidade (a apropriação do sistema de escrita alfabética). E isso parece também estar ocorrendo em relação à ortografia.

Nesse contexto, muitos professores passaram a interpretar que não era mais necessário ensinar ortografia, pois esse conteúdo estaria associado a um modelo mecanicista de ensino e de aprendizagem. Essa compreensão está pautada na idéia de que a ortografia seria aprendida, espontaneamente, através do contato com os textos escritos. Desse modo, os alunos aprenderiam a escrever corretamente “com o tempo”, pela exposição repetida às palavras de sua língua.

Embora os textos impressos constituam, de fato, importante fonte de informação ortográfica – sobretudo nos casos que não têm regras – , é necessário observarmos que apenas a exposição à língua escrita não garante o domínio da norma ortográfica (MORAIS, 1998; REGO; BUARQUE, 1999).

Não estamos, em nenhum momento, negando a importância das práticas de leitura e de produção de diferentes gêneros textuais em sala de aula, mas interpretamos que aquela posição (de ausência ou

de não-sistematicidade do ensino de ortografia) desconsidera que a escola *também* tem o papel de ensinar os alunos a escrever corretamente (MORAIS, 1998).

Em suma, compreendemos, assim como Morais (1998), que não existe "[...] nenhuma oposição entre adotar uma perspectiva construtivista e ensinar ortografia" (p. 24). Segundo esse autor, um ensino que permita aos alunos um avanço no que se refere ao domínio da norma ortográfica poderá permitir também que esses mesmos alunos se tornem melhores escritores, pois não precisarão estar sempre parando para decidir como se escrevem as palavras e, assim, poderão concentrar mais sua atenção na composição do texto.

Como dissemos antes, a nossa posição situa-se em um ponto que nega tanto as estratégias tradicionais de ensino de ortografia quanto a ausência de ensino da norma. Em ambos os casos, percebe-se que a escola acaba *não* ensinando ortografia: ou não ensina ou "ensina" através de estratégias que, na realidade, não ensinam, apenas verificam se os alunos sabem ou não escrever corretamente, como ocorre, por exemplo, no modo como tradicionalmente acontecem os ditados nas escolas: as palavras são ditadas, corrigidas e não há nenhuma discussão sobre por que as palavras são escritas de um modo e não de outro. Como, então, ensinar ortografia numa perspectiva que se distancie das estratégias tradicionais?

O ensino de ortografia e a reflexão sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica

Compreendemos que a ortografia é um objeto de conhecimento que pode e deve ser incorporado através da reflexão (MORAIS, 1998, 1999; LEAL ; ROAZZI, 1999; REGO; BUARQUE, 1999). Não é demais destacar que a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, mas, ao contrário, uma construção em que os aprendizes elaboram hipóteses sobre como se escrevem corretamente as palavras de sua língua (cf. REGO, capítulo 2, nesta coletânea). Embora não coincidam, em muitos casos, com a norma ortográfica, essas hipóteses têm uma lógica que não pode ser subestimada.

Nessa perspectiva, é necessário que a escola ajude os alunos a compreender os casos regulares da norma ortográfica (aqueles que têm regras) e a tomar consciência daqueles que não têm regras (irregularidades) e que, portanto, precisam ser memorizados. Entendemos que esse é o papel da escola no que se refere à ortografia.

Com relação às *regularidades*, os alunos poderão se beneficiar de um ensino que os auxilie a inferir e a explicitar as regras que estão subjacentes à escrita de muitas palavras de nossa língua. Compreendendo os princípios ortográficos que guiam a notação de determinadas palavras – como “ma*n*ga”, “bo*m*ba”, “e*n*trega” e “ca*m*po” – , os alunos poderão gerar, com segurança, a escrita correta de palavras, inclusive desconhecidas. Essa é uma evidência de que a ortografia não se resume à memória, pois, caso contrário, não seríamos capazes de escrever tais palavras corretamente.

Com relação às *irregularidades*, é necessário que os professores auxiliem os alunos a tomar consciência de que a escrita de determinadas palavras não é orientada por regras – como em “bru*x*a”, “ca*ch*orro”, “*x*ale” e “*ch*uva” – , sendo necessário, portanto, consultar modelos externos, como o dicionário, e memorizar. Embora tenhamos muitos anos de escolarização, sempre nos deparamos com situações em que será necessário consultar o dicionário, para saber como se escrevem palavras pouco usuais.

O que podemos concluir do que estamos discutindo? Em primeiro lugar, que é necessário organizar o ensino de modo a tratar separadamente os casos regulares e irregulares da norma ortográfica. Em segundo lugar, que o ensino sistemático de dificuldades ortográficas distintas deve também acontecer em momentos distintos.

É claro que, durante as atividades escolares cotidianas, os alunos encontrarão dúvidas em relação a como escrever palavras tanto com regularidades quanto com irregularidades. É o que acontece, por exemplo, nos momentos de produção e de revisão de textos. O que estamos querendo esclarecer é que, ao ensinar ortografia, é necessário dedicar-se à reflexão sobre os casos regulares e irregulares separadamente, uma vez que exigem estratégias de ensino também diferentes (MORAIS, 1998).

Não podemos ensinar os nossos alunos a escrever corretamente as palavras “ba*r*ata”, “maca*rr*ão”, “bola*ch*a” e “pei*x*e” do mesmo

modo. Por quê? Em algumas dessas palavras (ba*r*ata e maca*rr*ão), os erros cometidos estão ligados a um caso de regularidade – mais precisamente, de regularidade contextual – , que se pode compreender; nas outras palavras (bola*ch*a e pei*x*e), estamos diante de uma irregularidade, que é preciso memorizar. É por isso que os mestres que ensinam a escrever precisam saber o que o aluno pode compreender e o que ele precisa memorizar da norma ortográfica do português.

Outra questão importante refere-se à reserva de momentos distintos para o ensino de dificuldades ortográficas distintas. Considerando apenas as regularidades, observamos que, dentro dessa categoria, existem regras que remetem a distintos níveis de análise da língua: às vezes, é preciso observar a posição da letra (ou dígrafo) dentro da palavra (bo*m*ba, ca*n*to, e*m*prego, e*n*trada, etc.) ou mesmo atentar para a tonicidade (dent*e*, abacax*i*, gent*e*, jabut*i*, etc.); outras vezes, poderá ser preciso considerar aspectos morfossintáticos (beleza, duque*s*a, tristeza, etc.) para decidir como se escrevem as palavras (cf. MORAIS, capítulo 1, nesta coletânea).

O ensino de ortografia promovendo a explicitação dos conhecimentos ortográficos dos alunos

Segundo Morais (1998), os professores devem promover em sala de aula situações de ensino-aprendizagem que permitam aos alunos a explicitação de seu conhecimento sobre a norma ortográfica. Em outras palavras, é necessário construirmos situações em que os estudantes sejam solicitados a pensar, a refletir, a discutir e a explicitar o que sabem sobre a ortografia de sua língua. E, com isso, tomar consciência das regularidades e das irregularidades da norma ortográfica.

Essa perspectiva está apoiada em evidências de que o rendimento ortográfico externamente observável está relacionado à capacidade para explicitar a norma ortográfica. Em outros termos, as crianças que têm desempenho melhor em ortografia são também aquelas que têm conhecimentos elaborados num nível mais explícito sobre as regras e as irregularidades da norma ortográfica (MORAIS, 1996, 1998, 1999).

Como promover, então, a explicitação dos conhecimentos ortográficos dos alunos? Segundo Morais (1998), "semear a dúvida" e

"transgredir intencionalmente" seriam estratégias que poderiam servir àquele propósito: a tomada de consciência das regularidades e das irregularidades da norma ortográfica.

Os alunos devem ter a oportunidade de expressar suas dúvidas sobre como se escrevem as palavras, assim como os próprios professores devem incitá-los a tê-las: estimulando-os a duvidar do que estão escrevendo e colocando questões sobre dificuldades ortográficas. Por exemplo, indagando: "Essa palavra se escreve com essa letra mesmo? Por quê? Essa palavra se escreve com S ou SS? Por quê?" Essas questões não precisam aparecer apenas quando o professor constata que a escrita de uma palavra está errada. Como a função é promover uma atitude de reflexão sobre a ortografia, parece-nos muito adequado perguntar exatamente quando os alunos escrevem certo determinada correspondência fonográfica na qual se poderiam equivocar. Perguntando "quando acertam", rompemos com certa tradição escolar de só pedir aos alunos para se justificarem quando não dão as respostas esperadas pelo professor e evitamos que se intimidem em expressar seus conhecimentos sobre a norma.

Os estudantes também devem ser convidados a "escrever errado a propósito". Estudos têm demonstrado que a capacidade de transgressão está relacionada a um melhor desempenho ortográfico: escrever errado a propósito supõe dominar o que está sendo transgredido (MORAIS, 1996, 1998, 1999). Ao propor atividades de transgressão, o professor sugere que antecipem como se escreveria incorretamente certa palavra e discute por que ela não pode ser escrita daquele modo, e sim de outro: "Como se escreve a palavra "bu*r*aco"? Como alguém poderia se enganar ao escrever essa palavra? Por quê?". Note-se que a transgressão não é uma "brincadeira de escrever errado", mas uma estratégia para a tomada de consciência.

Ao antecipar formas erradas e compará-las com a correta, o aluno vive uma situação de contraste que não existiria caso só lhe apresentássemos a forma correta. Como o importante é discutir as transgressões, saber por que alguém poderia se enganar e escrever daquele modo, o aprendiz tem oportunidade de tomar consciência dos erros que comete sem saber e, o que é mais importante, verbalizar e discutir com os colegas e o professor seus conhecimentos sobre determinada regra. Ao lado de tudo isso, cremos que a transgressão ajuda a "des-

criminalizar" o erro: como os alunos gostam de pensar e produzir formas erradas, a situação acaba transformando aquelas formas errôneas em algo que se trata às claras.

Isso nos remete a outro princípio fundamental: uma revisão da escola, dos professores e dos alunos quanto à atitude diante do erro ortográfico. Tradicionalmente, seguindo certa lógica empirista, a escola tem medo de que o aluno se defronte com palavras escritas de modo errado. Por trás desse temor, cremos que existe uma concepção de aluno como ser passivo, cuja mente seria uma esponja que guardaria, sem refletir, as informações com que se deparasse no exterior.

Numa perspectiva completamente diferente, defendemos que os erros sejam alçados à condição de objetos de reflexão. Ao semear dúvidas e promover a produção de transgressões (erros propositais), queremos discutir com os alunos aquelas formas, porque entendemos que eles não são seres passivos, e que a ortografia não é aprendida apenas pela repetição e memorização.

O ensino de ortografia passa a ser concebido, nesse sentido, como espaço de reflexão e de explicitação dos conhecimentos infantis sobre a norma ortográfica. O extrato de observação a seguir, retirado do estudo de Moura (1999), demonstra o que estávamos agora comentando. Essa experiência aconteceu em uma turma de 3ª série de uma escola da rede pública estadual de Pernambuco, numa aula em que os alunos tinham que resolver uma cruzadinha, como atividade de uma seqüência didática na qual aprendiam a empregar M ou N nasalizando o final de sílabas.

P – Qual é a dupla que quer vir mostrar como escreveu o nome do desenho da figura 1?

(Sabrina e Renata levantam-se e escrevem: BOMBEIRO)

P – Como é que vocês sabem que o [õ] de bombeiro é com M?

Sabrina – Olhando para a letra que vem depois...

P – Sim. Eu olhei e daí?

Renata – Se a letra que vem depois for P ou B, escrevo o [õ] com M.

P – Elas convenceram vocês?

As – Convenceram!!!

P – Vem outra dupla agora. Só que desta vez ela vai mostrar pra gente como uma criança de alfabetização, que não sabe escrever direito, escreveria o nome do desenho 4 (onça).

(Outra dupla vem e escreve no quadro OMÇA)

P – Por que essa forma que vocês escreveram está errada?

Gilvania – Porque o jeito certo de escrever onça é com N, e a gente errou com M.

P – E por que o [õ] de onça está errado com M? O [õ] de bombeiro não é com M? Então o [õ] de onça também poderia ser com M.

Lucrécia – O [õ] de bombeiro é com M por que a letra que vem depois é B, e B aceita M. Aqui (aponta para onça) não tem depois do [õ] nem B nem P. Tem Ç, e ele não aceita M.

P – Quer dizer que o B e P "aceitam" o M. Que letras "aceitam" o N?

(A turma fica um pouco em silêncio, depois Michel fala)

Michel – O N "aceita" qualquer consoante.

P – Gente, vamos comprovar a idéia de Michel?

(A pesquisadora aponta as letras que vêm depois do [õ] e pergunta se são consoantes: Onça/Ponte)

P – Ç é consoante? É. Aceita o N? Aceita. T é consoante? É. Aceita o N? Aceita. Presta atenção agora aqui... Bombeiro. O B é consoante? É. Aceita o N? Não. E agora, como fica a idéia que Michel levantou?

Michel – Eu sei! O N vem antes de qualquer consoante, menos de P e B.

P – Será que agora ficou completo ou está faltando mais alguma coisa?

As – Eu acho que está completo.

P – Então vamos anotar para não esquecer.

Em um primeiro momento, a professora solicitou aos alunos que, após o preenchimento da cruzadinha, discutissem, em duplas, sobre as palavras que tinham escrito, considerando as idéias tratadas nas aulas anteriores. Em seguida, estimulou os alunos a explicitar os princípios

geradores da escrita correta das palavras, semeando a dúvida entre eles e incentivando-os a transgredir intencionalmente. Por fim, sugeriu que registrassem as descobertas. Desse modo, a mestra permitiu que os estudantes pensassem sobre a ortografia, não apenas corrigissem o que tinham escrito sem atender à norma: eles refletiram sobre o motivo de estarem certas ou não as palavras analisadas.

O extrato a seguir, retirado do mesmo estudo (MOURA, 1999), também ilustra como estimular em sala de aula a explicitação dos conhecimentos dos alunos sobre a norma ortográfica.

Os alunos concluíram que "o (Ã) com til apar ece sempre no final da palavra e não pode ser escrito no início ou no meio porque se escreve com M ou N". Nesse momento, a professora levanta uma nova discussão.

P – Eu quero saber, de vocês, como é que eu escrevo o (Ã) final de "pulam"?

Michel – É com AM.

P – E por que é com M? Não está no final das palavras como "hortelã", "irmã", "anã"?

Ivanildo – É Michel! Tá errado. É com til, professora!

P – Então, leia pra mim (e escreve no quadro andã, pulã, cantã, e ele lê como se o Ã tivesse átono. Então, a pesquisadora lê "maçã", "anã", "hortelã", "andã", "pulã", "cantã". E pergunta:)

P – Será que nós falamos todas essas palavras assim mesmo?

Michel – Eu não disse?... É com M mesmo.

P – Certo Michel! Olha turminha, as palavras "andam, "cantam", "pulam", realmente são escritas com AM. Só que agora estamos com um problema: Quando vou saber que o (Ã) no final da palavra vai ser com M ou com til?

(... Silêncio... Dispersão)

P – Vamos ler as palavras que estão no quadro e eu quero saber qual é a sílaba mais forte de cada uma delas, ok?

(Os alunos leram "hortelã", "irmã", "anã", "pulam", "cantam", "andam" e destacaram o lã, mã, nã, pu, can, e an respectivamente)

P – Será que, se olharmos para as palavras, poderemos responder a pergunta que eu fiz?

(depois de alguns minutos...)

P – Descobriram por que um [ã] final é com (~) e o outro com (M)?

Sabrina – Eu sei! É por que ali só é permitido com Ã e ali com M (aponta para os grupos de palavras).

P – Sim, mas isso que você disse não responde à pergunta. Continuo sem saber quando um final é com (~) ou com (M). Olhem para as palavras...

Lucrécia – Ah! É porque com til a última sílaba fica forte e com M a sílaba forte é a que tá antes da última sílaba.

P – Vocês escutaram? Vem mostrar para a classe, Lucrécia, o que você descobriu.

(Ela vem e mostra que o til aparece na última sílaba, se ela for forte, e, se não for, o /ã/ é escrito com AM).

Em suma, a perspectiva que adotamos pressupõe tratar a ortografia como objeto de conhecimento sobre o qual se pode pensar e não meramente repetir. Essa compreensão é de importância fundamental na construção de um ensino de ortografia que tenha como meta a reflexão sobre as regras e irregularidades da norma. Entretanto, outras questões surgem ao pensarmos sobre como organizar esse ensino...

Quando começar a ensinar ortografia? O que ensinar? Como seqüenciar o ensino de ortografia?

Os professores que vivem em seu cotidiano a tarefa de ensinar os alunos a "escrever certo" se colocam questões como as que aparecem no título desta seção. Essas indagações se referem tanto ao momento em que devemos começar a ensinar ortografia quanto ao conteúdo e à seqüenciação desse ensino.

Com relação à primeira questão, concordamos com Morais (1998) que o ensino sistemático de ortografia somente deve ter início quando

os estudantes estiverem alfabetizados, isto é, estiverem entendendo o sistema de escrita alfabética. Como sabemos, em um primeiro momento, as crianças compreendem os princípios básicos que regem a escrita alfabética e, somente depois, começam a se apropriar gradativamente da norma ortográfica.

Entretanto, compreendemos, assim como Morais (ibid), que os professores não podem se omitir diante das dúvidas ortográficas que os alunos começam a demonstrar durante o processo de construção de conhecimentos sobre a escrita alfabética. É importante oferecer as informações solicitadas pelas crianças – não se trata de ensino sistemático –, ainda que elas não possam ter uma compreensão mais elaborada naquele momento.

De qualquer modo, é importante o professor "não ir com muita sede ao pote de um ensino sistemático de ortografia" logo que seus alunos se apropriam da escrita alfabética. Em primeiro lugar, porque eles precisam adquirir mais automatismo – na leitura e na própria notação escrita – e precisam ampliar seu gosto por ler e escrever. Se nessa etapa inicial a reflexão ortográfica ganhasse espaço desproporcionado, estaríamos deixando de permitir aos alunos viver mais livremente o prazer de escrever e ler, uma conquista recém-adquirida. É preciso portanto dosar, começar um ensino organizado da norma, mas fazê-lo sem exageros. Em segundo lugar porque, sempre é bom lembrar, a norma ortográfica é complexa, e suas muitas questões devem ser tratadas sistematicamente ao longo de vários anos escolares. Num único ano letivo, os principiantes recém-alfabetizados nunca poderiam aprender a "escrever sem erros".

Isso nos remete a outra questão que os docentes se colocam: a seleção e a seqüenciação dos casos da norma ortográfica a ser ensinados. Com relação ao primeiro aspecto – seleção das questões ortográficas a ser ensinadas em cada uma das turmas –, destacamos a necessidade de diagnosticar as principais dificuldades ortográficas dos alunos (cf. MORAIS, capítulo 3, neste volume; REGO; BUARQUE, 1999; NASCIMENTO, VILLAR; MORAIS, 2002). Esse diagnóstico poderá permitir que o professor constate quais são as maiores fontes de dificuldade dos seus alunos ao escrever e organize um ensino orientado à superação dessas dificuldades.

Segundo Silva e Andrade (2005), os diagnósticos são instrumentos essenciais nos processos de ensino e de aprendizagem, já que permitem que os professores acompanhem a evolução dos seus alunos em determinado domínio de conhecimento, além de subsidiar o planejamento das atividades a ser desenvolvidas em sala de aula. Embora evidente, não é demais repetir que conhecer o que os alunos sabem e o que ainda não sabem é essencial no momento de decidir o que ensinar em cada turma. E, com a ortografia, isso não poderia ser diferente.

Como seqüenciar o ensino de ortografia? Em um primeiro momento – conforme agora discutimos – , é necessário conhecer o que os alunos sabem e o que ainda não sabem. Em seguida, com essas informações em mãos, precisaremos delimitar critérios que serão usados para tomar decisões relativas à organização do ensino. Segundo Morais (1998), esses critérios poderiam ser a regularidade (ou irregularidade) das correspondências letra-som e a freqüência de uso das palavras na língua escrita.

Considerando os critérios agora mencionados, o ensino de ortografia deveria ser organizado de modo a favorecer, nas séries iniciais, sobretudo a compreensão dos casos regulares da norma ortográfica e, paralelamente, a memorização de palavras que têm irregularidades, mas que são freqüentes na língua escrita, isto é, que os alunos precisarão escrever constantemente. Esse critério nos permitiria decidir, por exemplo, que seria mais importante ensinar os alunos a escrever corretamente, em um primeiro momento, "*ch*uva" que "*ch*ancela".

Os critérios regularidade (ou irregularidade) e freqüência de uso das palavras na língua escrita são bastante pertinentes para orientar a organização do ensino de ortografia na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) também destacam esses mesmos critérios. Esse documento estabelece como um dos objetivos do segundo ciclo o seguinte: "Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais freqüentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases" (p. 125).

Essas são algumas das muitas questões que os professores se colocam no que concerne ao ensino de ortografia. É discutindo sobre essas e outras questões surgidas no cotidiano escolar que poderemos

avançar na organização de um ensino que contribua, de fato, para que os alunos aprendam a escrever conforme a norma ortográfica, tomando-a como objeto de conhecimento sobre o qual se reflete.

Concluindo

Os professores têm como um de seus desafios – no que se refere à ortografia – ensinar possibilitando que os alunos pensem, discutam e explicitem o seu conhecimento sobre a norma. Nessa perspectiva, aprender a "escrever certo" deixa de ser uma simples questão de repetição para ser um momento de reflexão sobre a língua. É necessário, portanto, que as atividades desenvolvidas em sala de aula constituam uma oportunidade de analisar a língua e de descobrir explicitamente suas regularidades (ou irregularidades). Caso contrário, não estaremos permitindo que os nossos alunos pensem enquanto aprendem a escrever.

Os alunos precisam que a escola lhes ofereça a oportunidade de aprender a escrever segundo a norma, paralelamente aos momentos em que são inseridos em práticas de leitura e de escrita significativas. Se em alguns momentos os estudantes deverão estar lendo e escrevendo textos com finalidades reais em sala de aula, em outros deverão estar analisando e refletindo sobre a ortografia de sua língua. Não vemos, portanto, nenhuma oposição entre trabalhar com textos e ensinar a norma ortográfica, desde que se conceba a ortografia como objeto de reflexão.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LEAL, T. F; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Orgs.). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.* São Paulo: Ática, 1996.

MORAIS, A. G. “Por que gozado não se escreve com U no final?” – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MOURA, E. *Repensando o ensino e a aprendizagem da ortografia.* Monografia (Ensino de Pré-Escolar a 4ª série), Recife: UFPE, 1999.

NASCIMENTO, A. C.; VILLAR, A. P. R.; MORAIS, A. G. Levantamento de dificuldades ortográficas como guia para o ensino em 3ª e 4ª séries. In: LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. *Formação continuada de professores*. Recife: Bagaço, 2002.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, A.; ANDRADE, E. N. S. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. *Desafios da educação de jovens e adultos*: *construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Refletindo sobre a ortografia na sala de aula

Kátia Leal Reis de Melo

Após o exposto nos capítulos anteriores, fica claro que o aprendizado da ortografia é uma aquisição de domínio específico que não se dá quando se aprende a escrever alfabeticamente, mas que requer um ensino sistemático e sofre influência das restrições ortográficas da língua. Tal constatação levanta questões que suscitam a necessidade de repensar como a ortografia vem sendo trabalhada em sala de aula.

Como observado por Morais (1996), por Rego e Buarque (1997) e Melo e Rego (1998), de certa forma o desempenho em ortografia parece estar associado à explicitação das representações, ou seja, a um conhecimento mais profundo das restrições impostas pela norma ortográfica. Para ajudar nossos alunos a avançar no domínio ortográfico, precisamos, portanto, levar em conta as características das questões ortográficas cuja reflexão queremos promover. Ou seja, ao pensar sobre encaminhamentos didáticos, é necessário sempre ter em mente a questão: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar?

Nesse sentido, é válido retomar que a ortografia da nossa língua apresenta dificuldades regulares e irregulares e, sendo assim, é importante que o professor ajude o aluno a superar, progressivamente, as questões ortográficas para as quais existe uma regra que pode ser compreendida e a perceber que, em certos casos, não há regras e que é preciso memorizar a forma correta. Segundo Melo e Rego (1998), isso possibilitaria ao aprendiz o uso gerativo do saber ortográfico, capacitando-o a ler e a escrever palavras totalmente desconhecidas, além de uma grande economia mnemônica, uma vez que a ausência dos princípios ortográficos sobrecarregaria a memória, encarregada de estabelecer as conexões que estão sendo feitas quando a pessoa escreve.

Uma proposta pedagógica eficiente para o ensino da ortografia deveria, então, considerar a conscientização e a compreensão da norma ortográfica pelo aprendiz como aspecto fundamental a ser alcançado, para que haja uma aquisição satisfatória daquele objeto de conhecimento.

Saber como mediar a construção, a descoberta e a compreensão por parte do aluno dessas complexas relações constitui um desafio. Como vimos nos princípios elencados no capítulo anterior, alguns passos têm sido dados no sentido de se procurar novas formas de ensino que levam em consideração os processos cognitivos e a natureza do objeto de conhecimento e que favoreçam a compreensão, por parte dos alunos, dos conceitos envolvidos. Por outro lado, abraçar o ensino da ortografia nessa perspectiva não é tarefa fácil, já que isso significa lançar-se numa prática que foge à padronização, às “receitas prontas”. Não é simplesmente romper com a tradição, trocando-se a “roupa velha em desuso” por uma “roupa da moda, nova e que está muito em gosto”. É preciso levar em conta, sobretudo, a qualidade das experiências a que se vai submeter o aprendiz para que se tenha, de fato, uma prática pedagógica eficaz.

Seqüências didáticas para a reflexão sobre a norma

Defendemos que o ensino da ortografia em sala de aula seja conduzido por seqüências didáticas que estimulem o aluno a refletir e a discutir, para que possa construir, compreender e explicitar princípios ortográficos, capacitando-o a fazer uso gerativo desses.

Isso significa dizer que a questão do ensino da ortografia não é estabelecer uma seqüenciação artificial, na qual as regularidades, necessariamente, antecederiam as irregularidades. Como proposto por Morais (1998) e Silva e Morais (capítulo 3, neste volume), ao tomar decisões sobre o que e quando ensinar, o professor deve conjugar os casos regulares/irregulares com a freqüência de uso. O professor precisará sempre se questionar: "Das palavras nas quais meus alunos cometem erros, quais são as que eles mais usam na língua escrita? Que dificuldades ortográficas estão envolvidas nesses erros?" Ou seja, tomar os erros dos alunos como indicadores do que é necessário ensinar, para decidir sobre a seqüenciação das dificuldades ortográficas e como proceder para ajudar seus alunos a superá-las.

Para tanto, é necessário considerar que uma das coisas que pode permitir que se estabeleça uma seqüência na ação pedagógica é que essa ordem surja a partir do que se sabe sobre o processo desenvolvido pelo aluno e possa conduzir à apropriação da norma (ver MORAIS, capítulo 3, neste volume). Ao decidir sobre o que é prioritário, o professor precisa formular atividades que possibilitem aos alunos explicitar e discutir critérios que talvez não coincidam com o que é sustentado pela convenção ortográfica estabelecida, mas que surgem da reflexão dos aprendizes e são muito pertinentes como passo para encontrar a solução.

Como visto nos extratos de aula apresentados no capítulo anterior (SILVA e MORAIS, capítulo 4, nesta coletânea), uma vez que a tentativa de verificação feita pelos alunos tenha mostrado que a forma como elaboram certa regra não é suficiente para explicar todos os casos, eles terão que buscar critérios complementares que lhes permitam dar conta das diferentes ocorrências da letra em estudo. O professor não dá aos alunos uma regra para memorizar, mas leva-os a formular suas próprias meta-explicações e a checá-las, de modo a que venham abordar a ortografia estrategicamente.

As sugestões de Zunino e Pizani (1992), Henderson (citado em TEMPLENTON; BEAR, 1992), Morais e Teberosky (1992), Morais (1996, 1998), Moran e Calfee (1993) e Melo e Rego (1998), embora com algumas diferenças, guardam entre si semelhanças fundamentais, ofe-

recendo à prática pedagógica do ensino da ortografia algo diferente do que vinha sendo feito. Com base nas sugestões desses autores, apresentamos aqui exemplos de práticas pedagógicas alternativas para o ensino da ortografia em sala de aula. Ou seja, situações em que o aprendiz, em contextos interacionais de resolução de problemas, é estimulado a refletir e a discutir para que possa descobrir, construir e então compreender e explicitar os princípios ortográficos que norteiam sua língua, capacitando-o para fazer uso gerativo desses.

Antes de ilustrar o tipo de seqüências didáticas que defendemos, queremos enfatizar alguns princípios que norteiam sua formulação e condução. Cremos, portanto, que uma seqüência didática para o ensino da ortografia deve ser elaborada de modo a:

a) *Considerar as hipóteses do aluno.*

O ponto de vista conceitual do aluno deve ser tomado como ponto de partida para a construção de outros conhecimentos. Isso significa explorar as habilidades, as estratégias e as noções iniciais que o aprendiz apresenta sobre a questão ortográfica em pauta (conhecimento intuitivo e informal) e, a partir daí, estabelecer pontes entre esse conhecimento e formas mais próximas da norma ortográfica convencional (conhecimento formal).

b) *Desenvolver a habilidade metacognitiva.*

A solicitação de justificativas e explicações, a colocação de perguntas pertinentes e desafiadoras e de contra-exemplos propicia momentos de discussão e reflexão sobre os erros e acertos, as formas de pensar e de conduzir procedimentos de resolução ante as questões ortográficas. Isto é, favorecem a metacognição, convidando o aluno a refletir sobre a escrita das palavras, sobre sua própria concepção e sobre a concepção dos colegas, confrontando-as, com base em contra-exemplos, com a forma convencional da escrita.

Esse retorno cognitivo deve levar o aprendiz a perceber as regularidades e as irregularidades da nossa língua e, quando for o caso, a inviabilidade de sua hipótese, possibilitando que reestruture, conceba e explicite hipóteses cada vez mais próximas da norma convencional.

c) *Favorecer a interação.*

Estimular a interação cooperativa entre os alunos e entre estes e o professor na construção de um saber compartilhado. Para tanto, é importante que as atividades sejam realizadas em pequenos grupos heterogêneos e depois compartilhadas com o restante da turma, enriquecendo, assim, as possibilidades de trocas e negociações. A interação com o colega, durante a resolução de uma tarefa-problema sobre determinada questão ortográfica, promove a explicitação verbal das hipóteses dos alunos, recurso essencial para a explicitação consciente das peculiaridades da norma.

d) *Favorecer o papel de mediador do professor nas etapas de aquisição.*

Para tal, torna-se necessária a formação continuada do professor, tanto no que diz respeito ao seu conhecimento sobre o aluno como sujeito cognoscente, mas, também, sobre o ensino e a natureza do objeto de conhecimento – questões sobre a organização da ortografia do português. A posse desses conhecimentos instrumentalizará o professor para desempenhar o seu papel de mediador, possibilitando-lhe lançar questionamentos (contra-exemplos) que desestabilizem as hipóteses do aluno e, também, orientá-lo na direção de redefinições sucessivamente mais próximas da norma convencional.

A seguir, apresentaremos o exemplo de uma seqüência didática extraída do estudo de Melo (1997), vivenciada em uma turma de 2ª série do ensino fundamental, para o ensino do uso do "R" e do "RR", que ilustra muitos dos pontos discutidos até aqui.

1. Discussão das hipóteses de partida

As primeiras atividades tiveram por objetivo verificar qual a hipótese do aluno sobre o uso da letra e do dígrafo, cujas regras seriam trabalhadas. Inicialmente o professor solicitava que os alunos discutissem entre si, em pequenos grupos, quando usavam "R" e "RR", e que escolhessem de comum acordo a idéia (hipótese) ou as idéias mais aceitas pelo grupo. O professor circulava pelos grupos esclarecendo e estimulando a discussão. A seguir, estão fragmentos de diálogos nos pequenos grupos que exemplificam esse momento.

Extrato de observação 1

S[1] : Rei, Rita e roupa é com um erre só.

R: Mas carro é com dois.

Prof: E o som? É diferente ou é o mesmo?

Todos: É o mesmo.

Prof: Como a gente sabe que é um "erre" ou "RR"?

T: É "RR" porque é no meio e é mais forte.

Prof: Quer dizer que no meio é sempre "RR"?

Alguns: Não! tem um erre só, no meio também.

M: Um erre só pode ficar no começo e no meio. E o "RR" não pode ficar no começo, só no meio.

Após a discussão nos pequenos grupos, o professor pedia que cada grupo expusesse suas idéias e, à medida que isso ia acontecendo, fomentava-se uma discussão e reflexão, questionando se os demais grupos concordavam com os colegas, ou se tinham algo a mudar ou a acrescentar. A seguir, está o registro de parte dessa vivência:

Extrato de observação 2

S: O "RR" tem som de /R/a, e o erre tem de /r/a. Mas tem palavras que têm som de /R/a e é um erre só.

T: Um erre só é fraco, dois erres é forte.

Houve muita discordância e discussão sobre a questão som forte/fraco do "R". Alguns achavam que o /R/ era forte e /r/ fraco e outros defendiam o contrário.

MR: O /r/ é tremido por isso é mais forte, parece uma metralhadora.

T: Mas "RR" é mais forte. (E fala a palavra "carro", acentuando a pronúncia do /R/).

Prof.: Como vamos resolver este problema? Observem o som do erre nas palavras "carro" e "barata", o que tem de diferente?

[1] As letras maiúsculas são usadas para designar a fala dos alunos

S: Barata a língua treme e carro não treme.

MR: O erre de barata é tremido.

Prof: Em vez de falar que o som do erre é forte ou fraco, a gente pode dizer que um é ...

S: Tremido.

Prof: E o outro? Como chamaríamos o outro?

T: Erre não tremido.

Prof: O que vocês acham? Todos concordam com esta idéia? Em vez de forte e fraco, ser tremido e não tremido?

Quando se chegava a algum consenso ou conclusão sobre alguma hipótese lançada, o professor registrava no quadro de giz, e os alunos faziam o mesmo numa ficha. E assim procedia-se até que todas as idéias fossem expostas, discutidas e registradas. O registro do professor era fiel às idéias dos alunos. O professor elaborava um cartaz que continha tais idéias, o qual ficava fixado na sala de aula. Era dado espaço também para o registro de idéias que não haviam sido consenso do grupo. As primeiras hipóteses ou "idéias", como eram referidas pelos alunos, sobre o uso do "R" e "RR" estão expostas abaixo:

1. RR - só pode ficar no meio da palavra.
2. R - pode ficar no começo e no meio da palavra.
3. RR - tem som não tremido.
4. R - tem som tremido.
5. R - pode ser não tremido.

2. Pesquisa I

A partir desse ponto, as atividades tinham como propósito levar o aprendiz a perceber a inviabilidade de algumas de suas hipóteses e a necessidade de reestruturá-las.

O professor revia junto com o grande grupo as hipóteses registradas. Posteriormente, os alunos em pequenos grupos pesquisavam, em textos já trabalhados em sala de aula, palavras que continham a letra e o dígrafo em estudo, escrevendo-as (as palavras) numa ficha, de acordo com o lugar que lhes era reservado. Ou seja, na ficha

havia um espaço para as palavras que exemplificavam as hipóteses do grupo e outro para as palavras que não estavam de acordo com essas hipóteses. A atividade, que do ponto de vista cognitivo implicava, de maneira embutida, classificar ou organizar os diferentes casos de emprego do "R" ou "RR", era desenvolvida em clima de cooperatividade e troca de idéias entre os alunos.

Em seguida, com a finalidade de extrair conclusões, procedia-se a uma reflexão e discussão em torno de questões como: as hipóteses/idéias deram conta de todas as palavras? O que fazer com as palavras que sobraram? É necessário mudar, acrescentar ou retirar alguma coisa nas nossas idéias? O quê?...

Solicitava-se, então, que os grupos reestruturassem suas idéias. Primeiramente, essa discussão se dava dentro dos pequenos grupos e, depois, o professor levava para o grande grupo e fazia junto com os alunos o registro das novas idéias no quadro (ou cartaz) e na ficha, respectivamente. A título de ilustração, a seguir se encontra um fragmento dessa vivência.

Extrato de observação 3

A professora registra no quadro de giz as palavras que sobraram, por não combinarem com as "idéias": fumar, voar, inventar, fazer.

Prof: Por que estas palavras não combinam com as idéias?

(As crianças esclarecem:)

T: Não começa com erre.

P: Não tem "RR" no meio.

S: O som não é tremido.

Prof: Será que estas palavras têm algo parecido?

MR: Fumar, voar, inventar, fazer, termina tudo com erre.

P: No fim só tem erre.

R: Nunca vi palavra com "RR" no fim ...

Prof: Precisamos mudar alguma das nossas idéias?

(Gastam algum tempo relendo as idéias.)

P: A idéia 2.

MR: É! tem que ser ... erre pode ficar no começo no meio e no fim da palavra.

Prof: Todos concordam?

(A idéia 2 é reformulada e registrada.)

---

3. Classificação de palavras

A atividade de classificação de palavras proposta visou a suprir a lacuna decorrente do fato de que as palavras pesquisadas pelos alunos na atividade anterior não tivessem abordado todos os usos do “R” e “RR” tendo em vista a necessidade de que isso ocorresse para que fosse construída a regra ortográfica convencional.

Em primeiro lugar, o professor retomava com os alunos as últimas hipóteses. Em seguida, oferecia a cada grupo um envelope que continha um conjunto de palavras escritas em tiras de cartolina para ser classificadas e escritas na ficha no seu devido lugar, de acordo com as hipóteses prévias do aprendiz.

Durante a classificação, o professor estimulava os alunos questionando o porquê de suas opções, de modo a favorecer a reflexão e discussão e a fomentar a possível necessidade de reestruturar as hipóteses que estavam sendo consideradas, caso essas não enquadrassem todas as palavras. As vivências dos pequenos grupos eram, então, levadas para o grande grupo, onde eram compartilhadas as dúvidas, as reestruturações necessárias e, por fim, o registro das novas idéias. A fim de ilustrar esse momento, apresentaremos a seguir parte do registro de como foi vivenciada esta atividade.

Extrato de observação 4

Entre as palavras que trouxeram mais dificuldades estava: “honra” e “genro”. Foi sugerido pelas crianças, de início, que a pronúncia estaria errada, pois se tinha um erre no meio, deveria ser /r/ e não /R/. Mas o restante do grupo retrucou, alegando que a palavra era hon/R/a e gen/R/o com /R/ e que não existia hon/r /a e gen/r/o.)

P: “Como pode ter som de /R/ e escrever com um erre? assim vai ficar /r/a.

R: Ah! então vai ver que está escrito errado ...

Prof: Mas não está escrito errado. Esta é a forma correta.

N: Sei não ...

R: É melhor procurar no dicionário pra ver como está escrito.

(Constatam no dicionário que a grafia das palavras estava correta e concordam que suas hipóteses são insuficientes.)

M: A gente não tem uma idéia que sirva para estas palavras.

(A professora sugere que observem as palavras e comparem estas com as demais, e tentem pensar numa nova idéia. Apenas uma criança propõe a seguinte hipótese (idéia): R: "Quando tem "n" no meio da palavra e a gente quer fazer o som de "/R/a" usa "R". (E, embora o restante do grupo não tenha concordado com essa idéia, como não apareceu nenhuma outra, procedeu-se ao seu registro, sabendo-se que com a continuidade do trabalho ela poderia ser alterada ou descartada, caso fosse verificada a sua inviabilidade.)

Extrato de observação 5

Idéias novas:

- Quando a gente quer fazer o erre tremido no meio da palavra, como nas palavras maracatu e grito, usa "R".

- Quando tem "N" no meio da palavra, e a gente quer fazer o som /R/a, usa "R".

---

4. Ditado de palavras

As atividades de escrita planejadas até aqui envolviam apenas uma cópia ou leitura de palavras. Dessa forma, o ditado teve como propósito verificar a aplicação das hipóteses construídas até aqui durante as atividades anteriores.

Os alunos eram avisados de antemão que iriam fazer um ditado de forma diferente. O professor, então, explicava que toda vez que ele ditasse uma palavra, primeiro elas teriam um tempo para discutir e combinar com os colegas do grupo sobre sua grafia e depois é que deveriam proceder à escrita. Em seguida, o professor retirava e mostrava

cada cartela do envelope de correção, solicitando que checassem sua escrita e promovendo uma discussão e reflexão no grande grupo sobre os erros e acertos referidos pelos alunos. As grafias incorretas não deveriam ser apagadas, mas circuladas com lápis de cor e suas devidas correções escritas ao lado. Do mesmo modo que nas atividades anteriores, caso necessário, deveria estimular o processo de reestruturação das hipóteses que se tinha em mãos e registrá-las.

5. Ficha de movimento

Em virtude das hipóteses construídas pelos alunos não levarem em consideração os usos da letra e do dígrafo em estudo em função de sua localização na palavra – e como esse é um aspecto imprescindível para a descoberta e compreensão da regra convencional –, então as atividades procuraram dirigir a atenção das crianças para essa questão.

Foram utilizadas fichas de movimento (pequenos cartazes que continham figuras, cujos nomes tinham “R” ou “RR”), pequenas cartelas de papel que incluíam palavras, envolvendo os usos de “R” e “RR”, os quais estavam destacados em negrito, cola e lápis. Após a distribuição do material entre os alunos, o professor solicitava que procurassem, entre as cartelas, aquelas que continham os nomes referentes às figuras que se encontravam na parte superior da ficha de movimento e que as colassem no lugar indicado, abaixo das figuras correspondentes.

Extrato de protocolo 1

Em seguida, orientava para que observassem em que lugar a letra/dígrafo em estudo aparece dentro da palavra e seu respectivo som. Pedia, então, que prosseguissem arrumando e colocando as cartelas, de modo que as palavras fossem classificadas com base nesta descoberta (lugar que a letra ocupa na palavra e o som). Mais uma vez, o professor orientava para que os alunos observassem, refletissem e discutissem sobre a localização e o som da letra, confrontando e comparando com as hipóteses levantadas anteriormente, favorecendo, assim, que extraíssem novas conclusões. No quadro abaixo, está transcrita parte do registro feito dessa vivência:

Extrato de observação 6

Prof: Observem as palavras da coluna de "carro". O que têm de semelhante?

T: Têm dois erres.

Prof: Que mais?

MR: É não tremido. Na outra (referindo-se à coluna do "peru") é tremido.

Prof: Tá na mesma posição?

Grupo: Tá

Prof: Observem quais são as letras ao lado do erre.

R: Os vizinhos são vogais.

Prof: Em todas elas?

Grupo: É.

Prof: E quais são as letras vizinhas do erre nas palavras da coluna de "peru"?

S: É vogal

P: É tudo vogal também.

Prof: Quando os vizinhos são vogais como é que a gente sabe se vai usar "R" ou "RR"?

S: Tremido é um erre.

R: Quando não é tremido é "RR".

Prof: A idéia é esta? Quando os vizinhos são vogais e o erre for tremido usa “R” e quando não for tremido usa “RR”? É essa a idéia, então? Todos concordam?

(Depois da concordância do grupo sobre as colunas do “peru” e do “carro”, passam a refletir e analisar a coluna de “honra”.)

R: Tem o mesmo som do “RR”.

Prof: Mas está escrito com “R “ou “RR”?

MR: Tem um erre e tem o som do “RR”.

Prof: E aí? Chegamos ao velho problema ... como a gente vai saber se escreve “R” ou “RR”?

R: Porque tem um “N”(ene).

S: É, antes do erre tem um “N”.

Prof: O “N” é consoante ou vogal?

Grupo: consoante.

Prof: Quais são as letras vizinhas do erre, na coluna de “honra”?

P: Tem vogal e tem consoante.

S: Na outra (referindo-se à coluna de “carro”) só é vogal.

A: “Peru” devia ser com “RR” porque o vizinho é vogal e só tá com um.

S: É porque é tremido.

(Depois de longa discussão e negociação, formulam as seguintes hipóteses:

RR - Quando o som não é tremido, e os vizinhos são vogais.

R - Quando o som não é tremido, e os vizinhos são misturados, vogal e consoante.)

---

6. Confecção do cartaz com as regras

A atividade de confecção de cartaz teve como objetivo sintetizar, ilustrar e registrar as hipóteses finais sobre o uso da letra e do dígrafo em estudo, que refletem a regra ortográfica convencional.

O professor convidava os alunos a fazer um cartaz que mostrasse suas idéias sobre o uso do “R” e do “RR”, para que ficasse na sala

de aula e onde eles pudessem ir colando as palavras que desejassem e que nele se encaixassem. A ficha de movimento foi usada como idéia para a montagem do cartaz. Por exemplo, o professor solicitava que cada grupo colocasse, no cartaz, as conclusões de cada coluna da ficha de movimento. Num clima de cooperação entre professor e crianças, ia sendo montado o cartaz, no qual constavam as idéias e ilustrações que as exemplificavam. O professor guiava a execução do cartaz de modo que nenhuma situação de uso do "R" ou "RR" fosse deixada de fora, mas respeitando as idéias dos alunos.

Ao término da atividade, havia sido montado um cartaz ilustrado com gravuras e exemplos de palavras (ver quadro abaixo) que sintetiza a construção da regra, por parte dos alunos. O cartaz ficou fixado na sala de aula.

COMEÇO	MEIO			FIM
R Rei	VIZINHOS SÃO VOGAIS		VIZINHOS SÃO VOGAIS E CONSOANTES (MISTURADOS)	R colar
	TREMIDO	NÃO TREMIDO	TREMIDO E NÃO TREMIDO	
	R Peru	RR Carro	R Estrela arco honra	

8. Pesquisa II

Esta tarefa foi uma complementação e um aprofundamento da atividade anterior. Primeiramente, foi solicitado dos alunos como tarefa de casa que pesquisassem e recortassem palavras que envolviam os diversos usos do "R" e "RR", observando o som e sua localização na palavra. Na sala de aula, procederam à colagem das palavras pesquisadas no cartaz, de modo a classificá-las em função da localização e do som da letra. À medida que colavam suas palavras, os alunos justificavam a sua classificação. O professor então

estimulava uma discussão e reflexão, no grande grupo, de questões como: onde a letra em estudo nunca é usada? Existe alguma possibilidade de se usar outra letra com o mesmo valor? Como saber quando será uma ou outra? A hipótese atual dá conta de todas as palavras com a letra em estudo? É necessária alguma mudança? Após a discussão, registrava as conclusões.

9. Ditado final

Esta atividade teve como objetivo certificar-se de que os alunos estariam de posse e fazendo uso gerativo de uma hipótese sobre o uso da letra e do dígrafo em estudo, de modo a realmente refletir as regras convencionais.

O professor explicava aos alunos que elas fariam um ditado individual de um texto com palavras pouco conhecidas e que procurassem escrevê-las lembrando as idéias que foram construídas. Após o ditado, solicitava-se que as crianças dissessem como cada palavra foi escrita, justificando suas opções. Por exemplo, o professor pedia que algum aluno fosse ao quadro e escrevesse a palavra e justificasse seu procedimento e, em seguida, lançava para o grande grupo questões como: "Todos concordam com o que a colega escreveu? Por quê? Quem escreveu diferente? Por quê? As nossas idéias ajudaram a escrever estas palavras?" Durante a discussão, o professor procurava sintetizar a hipótese compatível com a regra convencional e refletir sobre a funcionalidade desse conhecimento.

É importante destacar que, apesar do conhecimento ortográfico se definir basicamente no nível da palavra e não do texto, o ensino de ortografia pode tomar como objeto de análise tanto palavras, como, de modo geral, ocorreu na seqüência didática anteriormente apresentada, quanto textos. O uso do texto como objeto de análise facilitaria, por exemplo, a construção e a compreensão das regularidades morfossintáticas do tipo "ICE" ou "ISSE": é com "C" nos nomes formados a partir de adjetivos (tolice) e com "SS" nas terminações verbais (subisse). Ao tomar, porém, um texto para ensinar ortografia, deve-se ter o cuidado de que ele seja conhecido e que já tenha sido lido previamente. Pois, como bem coloca Morais (1998): "Usar um texto desconhecido para desencadear a reflexão ortográfica seria distorcer a natureza e as finalidades do ato de ler um texto pela primeira vez" (p. 82).

O exemplo de encaminhamento didático aqui exposto não constitui uma fórmula suficiente para dar conta de todas as questões envolvidas no ensino da ortografia. Mais que elencar atividades e propor uma seqüência única para sua realização, o objetivo foi trazer à discussão princípios que norteiam situações que envolvem formas mais eficazes de facilitar aos alunos o aprendizado da nossa ortografia, tomando-a como objeto de reflexão, favorecendo, assim, o desenvolvimento de uma atitude de abertura no sentido de investir na revisão de suas produções escritas, ou seja, perceber a funcionalidade do saber ortográfico. É preciso que o aluno seja estimulado a pensar, a relacionar, a associar, para que possa entender que a norma ortográfica se apóia em informações de bases relacionais, ou seja, na sintaxe, na morfologia, na fonologia e na semântica.

O ensino da ortografia deve evidenciar, como já referido, as regularidades, bem como as irregularidades. Sendo assim, as seqüências didáticas devem ser pensadas para, também, fazer o aluno refletir, descobrir e compreender que existem casos na norma ortográfica que não são regidos por regras e que, portanto, precisam ser memorizados, levando-os a desenvolver estratégias para lidar com esses casos e facilitar a memorização. Nesse sentido, o professor deve apelar, sempre que possível, para os diversos tipos de memória quando se deparar com os casos de concorrência, seja de várias formas de representações gráficas para o mesmo som, ou vice-versa.

Uma alternativa seria, por exemplo, apelar para a memória semântica pedindo aos alunos que fizessem associações entre palavras constituintes de uma mesma família, como, por exemplo, levá-los a perceber que "caçador", "caça", "caçada" é escrito com "Ç" porque vem de "caçar", que também se escreve com "Ç". Ou ainda, construir listas de palavras, freqüentes e usuais, envolvendo uma irregularidade ortográfica. Tais listas poderiam ser expostas em cartazes e nelas poderiam ir sendo acrescentadas outras palavras que se fizessem necessárias.

Outra possibilidade, que pode ser bastante produtiva, é fazer com que os alunos descubram que o manuseio de um dicionário pode auxiliar na busca da escrita correta (cf. MORAIS, LEITE e SILVA, nesta

coletânea) e que a leitura pode ajudar a fixar a forma de grafar essas palavras. É importante que eles percebam que o dicionário é necessário não só para explicar o que é cada palavra, seja quanto ao significado, seja quanto à gramática. Isso porque, é esperado que muitas das palavras que são procuradas no dicionário sejam conhecidas dos alunos, pelo simples fato de eles serem falantes nativos da língua há alguns anos. A finalidade do dicionário poderia então ser, também, a de servir de referência para consultar sobre a grafia das palavras. Na verdade, como é que nossos alunos podem aprender a ortografia, sem desenvolver estratégias de memorização e se não têm onde tirar suas dúvidas? Pensando, resolve-se boa parte, mas não todas as dúvidas sobre a ortografia das palavras.

Considerações finais

O planejamento e a vivência de seqüências didáticas envolve um exercício de reconstrução permanente em busca de caminhos alternativos, considerando-se não só as diferenças entre os aprendizes, mas também entre os que fazem a mediação do aprendizado e entre as questões ortográficas a ser ensinadas. A possibilidade de considerar a ortografia como objeto de conhecimento para se refletir sobre e passível de compreensão parece uma solução bastante feliz e necessária, se o que se deseja é um ensino que promova uma aprendizagem significativa, eficiente e estável.

O que foi apresentado neste capítulo, portanto, está longe de ser um modelo a ser seguido, mas é uma forma de fomentar a discussão sobre como mediar o aprendizado da ortografia. Finalizando retomamos as palavras de H. Henderson, citadas em Templeton e Bear (1992):

> Aqueles que se prestam a lembrar todas as letras de todas as palavras nunca conseguirão. Aqueles que tentam escrever apenas pelo som serão derrotados. Aqueles que aprendem a caminhar pelas palavras com expectativa e sensibilidade, atentando para os sons, para as afinidades de significados e dos padrões, saberão o que lembrar, e aprenderão a escrever em inglês (português).

Referências

MELO, K. L. R.; REGO, L. L. B. *Inovando o ensino da ortografia na sala de aula*. Cadernos de pesquisa, n. 105, 1998, p. 110-134.

MORAIS, A. G.; TEBEROSKY, A. *Escribir con o sin errores de ortografia*. Cuadernos de Pedagogia, v. 216, 1992, p. 57-9.

MORAIS, A. G. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A. TOLCHINSKY, L. (Orgs.). *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1996.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender.* São Paulo: Ática, 1998.

MORAN, C.; CALFEE, R. Comprehending orthography social construction of letter-sound systems in monolingual and bilingual programs. *Reading and writing: an Interdisciplinary Journal*, v. 5, 1993, p. 205-25.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. In: *Psicologia: reflexão e crítica.* Porto Alegre, v. 10, 1997, p. 199-217.

TEMPLETON, S.; BEAR, D. R. (Org.). *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy: a memorial festschrift for Edmund H. Henderson.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publ., 1992.

ZUNINO, D. L.; PIZANI, A. P. *El aprendizaje de la lengua escrita em la escuela: reflexiones sobre la propuesta pedagógica construtivista*. Buenos Aires: Aique Didática, 1992.

Dicionário: prazer em conhecê-lo

Artur Gomes de Morais
Kátia Maria Barreto da Silva Leite
Alexsandro da Silva

Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes
como o javali.
Não me julgo louco.
Se o fosse, teria
poder de encantá-las.

Carlos Drummond de Andrade

Desenvolver no aluno habilidades de consulta a obras de referência como dicionários e enciclopédias faz parte do trabalho do professor de todas as áreas de conhecimento. Sabemos, contudo, que há uma tendência a delegar essa tarefa ao professor de língua portuguesa. Além disso, infelizmente, o dicionário é muitas vezes visto apenas como “aquele livro” que se consulta, de vez em quando, para saber o significado de uma palavra ou a sua ortografia.

Essas observações iniciais apontam para alguns aspectos que buscaremos discutir neste capítulo. Num primeiro momento, precisaremos nos aproximar do dicionário, a fim de ver suas especificidades como portador de um gênero, os verbetes, e suporte textual que cumpre variadas funções nem sempre exploradas na escola. Em seguida,

enfocaremos alguns critérios que julgamos importante adotar na escolha de um dicionário. Por fim, vamos tratar de algumas alternativas para realizar, com os alunos, uma missão fundamental: tirar o dicionário da estante, sentir prazer em conhecê-lo e desfrutar do tesouro que ele representa para os cidadãos letrados, que querem dominar mais e mais determinada língua.

Dicionário: mais que mera "coleção de palavras"

Fora ou dentro da escola, o dicionário já recebeu, popularmente, muitos nomes: "pai-dos-burros"; "desmancha-dúvidas", "tira-teimas". Sem sombra de dúvida, é preciso lançar outro olhar sobre o dicionário e aprender a vê-lo como pai dos inteligentes, curiosos, sabidos ou pesquisadores.

O esforço de um dicionarista (lexicógrafo) é inegável, e o dicionário é uma obra de referência que precisa fazer naturalmente parte do cotidiano de nossas salas de aula:

> Como guarda palavras como quem guarda riquezas, um dicionário tem técnicas e métodos apropriados, elaborados ao longo de séculos pelo que hoje denominamos como lexicografia, e capazes de indicar e preservar o valor de cada palavra para os eventuais interessados. Assim, o usuário poderá identificar ou escolher com precisão o que procura, e sairá enriquecido dessa busca. E um desses enriquecimentos será a sua progressiva familiaridade com a organização própria do dicionário, ou seja, o conhecimento adquirido sobre os tipos de informação que ali se encontram, a rapidez crescente com que localizará uma informação (BRASIL, 2003, p. 19).

Observemos o verbete da palavra dicionário em dicionários recentes. No dicionário de Aurélio Buarque de Holanda (1999, p. 678):

> DICIONÁRIO [Do lat. Medieval dictionariu] S. m. 1. conjunto de vocábulos duma língua ou de termos próprios duma ciência ou arte, dispostos, em geral, alfabeticamente, e com o respectivo significado, ou a sua versão , em outra língua. 2. Obra ou livro que os consigna [Sin., nesta acepç.: pai-dos-burros.] 3.

> Exemplar de uma dessas obras. 4. Dicionário vivo. [Cf. dicionário, do v. dicionariar.] Dicionário vivo V. enciclopédia (3). [Tb. se diz apenas dicionário.]

No dicionário de Houaiss (2001, p. 1034):

> DICIONÁRIO s.m. 1 LEX compilação completa ou parcial das unidades léxicas de uma língua (palavras, locuções, afixos etc.) ou de certas categorias específicas suas, organizadas numa ordem convencionada, ger. alfabética, e que fornece, além das definições, informações sobre sinônimos, antônimos, ortografia, pronúncia, classe gramatical, etimologia etc. ou, pelo menos, alguns destes elementos [A tipologia dos dicionários é bastante variada; os mais correntes são aqueles em que os sentidos das palavras de uma língua ou dialeto são dados em outra língua (ou em mais de uma) e aqueles em que as palavras de uma língua são definidas por meio da mesma língua.]. [...]

Com a informatização e a divulgação de informações por meio eletrônico, a noção de dicionário vem se expandindo para outros campos, assumindo também o sentido de "banco de dados", podendo, hoje, ser acessado sob outras formas que não o "livro grosso", ao qual estávamos habituados.

Obra tão rica, o dicionário de uma língua pode ser utilizado para atender a diversos objetivos. Tal como salienta o Guia de Livros Didáticos: Dicionários, as mais importantes finalidades a que um dicionário se presta são:

- tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia);
- esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções);
- precisar outros usos de uma palavra já conhecida (definições, acepções);
- desvendar relações de forma e de conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.);
- indicar o domínio, ou seja, o campo do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada; tal informação é particularmente importante quando

uma mesma palavra tem diferentes sentidos (ou acepções) em diferentes domínios, como **planta*, em biologia e em arquitetura;***

- dar informações sobre as características gramaticais da palavra (descrição gramatical);
- indicar os contextos mais típicos de uso do vocábulo (níveis de linguagem; estilo);
- assinalar, quando é o caso, o caráter regional de uma palavra (informação dialetológica);
- descrever a pronúncia culta de termos do português (prosódia) e a pronúncia aproximada de empréstimos não aportuguesados;
- revelar a origem de um vocábulo (etimologia) (BRASIL, 2003, p. 19-20).

Você já tinha se dado conta desta riqueza? Trata-se de um verdadeiro tesouro, que permite aventuras cada vez mais aprofundadas para quem, letrando-se mais e mais, aprende a refletir sobre a língua, de modo a produzir e compreender melhor os textos orais e escritos. Mas, diante das várias opções que existem no mercado editorial, que dicionários vamos escolher para nossos alunos?

O dicionário e sua escolha: critérios de análise de dicionários de uso escolar

Os dicionários começaram a chegar às escolas ao lado dos livros didáticos e constituem mais um dos recursos didáticos à disposição dos professores e dos alunos. Estamos vivendo um momento em que cada um dos estudantes do ensino fundamental passa a dispor de um dicionário e tem a oportunidade de consultá-lo sistematicamente, tanto na escola como em casa. Essa realidade é muito diferente daquela que se apresentava há alguns anos.

Nesse contexto, consideramos necessário analisar o dicionário que será escolhido e usado – não apenas nas aulas de português, mas em todas as áreas de conhecimento – em sala de aula. Como estamos tratando de *dicionários de uso escolar*, esclarecemos que a qualidade e a adequação desses dependem de sua coerência com os

objetivos e o público – alunos e professores – do ensino fundamental (BRASIL, 2003).

Em outras palavras, os melhores dicionários disponíveis no mercado não são necessariamente os mais apropriados ao uso escolar. O que estamos querendo dizer com isso? Que a escola é uma instituição onde os conhecimentos e as práticas culturais necessitam ser escolarizados, isto é, adaptados aos alunos e às condições do contexto escolar (SOARES, 1999). Segundo Soares, a escolarização de conhecimentos é inevitável e necessária, cabendo à escola fazê-la de maneira adequada.

Nesse sentido, os dicionários – ou minidicionários – destinados ao uso escolar devem ser adaptados ao público a que se destinam, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da forma. Entretanto, essa adaptação não pode comprometer a qualidade do dicionário como instrumento de informação sobre a língua escrita (e sobre o mundo!).

Como analisar, então, os dicionários que serão usados em sala de aula? Que critérios deveriam ser adotados? O Guia de Livros Didáticos: Dicionários (BRASIL, 2003) apresenta cinco aspectos principais – dos quais destacaremos alguns critérios – a ser considerados nesta análise:

- *a representatividade do vocabulário*: inclusão de termos do cotidiano infanto-juvenil; consideração da diversidade de contextos de uso; inclusão de empréstimos lexicais recentes (e também não tão recentes); inclusão de locuções e expressões idiomáticas; indicação de diferentes graus de formalidade;
- *a qualidade das definições e ilustrações*: linguagem simples e precisa das definições; correção das definições; ausência de preconceitos nas definições; colaboração das ilustrações no esclarecimento do significado das palavras;
- *a pertinência dos exemplos e abonações*: apresentação de exemplos/abonações; ilustração de construção(ões) sintática(s) mais comuns nos exemplos/abonações;
- *o cuidado com a grafia e com a pronúncia de palavras que geram dúvidas*: grafia das palavras de acordo com o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa; indicação de variantes

gráficas; indicação da pronúncia culta nos casos que costumam suscitar dúvidas;

- *a informação gramatical sobre as palavras registradas em suas diferentes acepções*: indicação da classe gramatical de todas as entradas; indicação de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira

O Guia Livros Didáticos: Dicionários acrescenta mais um aspecto aos agora apresentados: o aspecto material dos dicionários. Esse aspecto inclui, entre outros, os seguintes critérios: ausência de erros ortográficos, de pontuação e de numeração das acepções; tamanho de letra e espaçamento entre as letras e entre as linhas; impressão nítida, sem falhas ou borrões; existência de recursos gráficos (como negrito, itálico, cor) que permitam a rápida localização da informação no verbete/na página; resistência da capa a intenso manuseio.

Considerados, no momento de escolha, os critérios agora mencionados, cabe dar conta de outra questão, quando o dicionário chegar à escola: como usá-lo na sala de aula?

O uso do dicionário na sala de aula: como ajudar os alunos a consultá-lo com autonomia?

Dissemos, há pouco, que o dicionário era o pai dos curiosos ou sabidos. De fato, se há uma coisa que não se pode fazer é usufruir de um dicionário, sem ter-se apropriado de uma série de conhecimentos prévios. Isso traz ao primeiro plano de nossa discussão o papel da escola, na promoção desse saber que os alunos precisarão dominar.

Se hoje, felizmente, temos uma política ministerial que garante, a cada ano, a chegada de dicionários às escolas, é preciso avançar mais: garantindo que cada aluno terá seu exemplar desde cedo e que a escola também lhes ensinará a usá-lo logo no início do ensino fundamental.

Para se familiarizar com um objeto, é preciso conviver com ele. Daí que defendemos (MORAIS, 1998) que, desde a educação infantil, o dicionário seja um dos materiais escritos disponíveis e acessíveis aos alunos nas salas de aula. Se eles, quando ainda não lêem convencionalmente, têm a oportunidade de ver a professora se dirigindo "àquele livro grosso" e procurando, por exemplo, o significado

de uma palavra que acharam estranha num conto de fadas, poderão começar a compreender para que ele serve, quando é que se usa, etc. Se a professora, na ocasião, lê para a turma as acepções do verbete que encontrou e conversa sobre o que leu, eles poderão também ir internalizando que ali “se escreve diferente das histórias”, que ali “se diz o que as coisas são”, etc.

O uso efetivo e autônomo de um dicionário requer não só o domínio da escrita alfabética, mas a apropriação de alguns conhecimentos, como:

- a ordem alfabética, a organização do dicionário em verbetes, distribuídos em função da seqüência de suas letras (iniciais e posteriores às iniciais), organizadas em páginas que, geralmente, trazem no alto, mais salientes, os “cabeços de página” ou palavras que iniciam e terminam a página em questão;
- que nem todas as palavras da língua estão no dicionário: para encontrar formas flexionadas como viajei ou princesinha, tenho que buscar as mesmas palavras sem flexão (verbos aparecem no infinitivo, substantivos e adjetivos aparecem sem flexão de gênero, numero ou grau);
- que, no caso de dúvida ortográfica, é preciso checar as acepções, para ter segurança de que a grafia encontrada corresponde à palavra que estamos querendo escrever.

É evidente que isso envolve complexos conhecimentos lingüísticos, relativos a:

- unidades da língua (letra, palavra, prefixos, sufixos, radicais). Mesmo sem saber dar definições técnicas mais sofisticadas dessas unidades, o usuário precisará compreendê-las para consultar o dicionário;
- processos de formação das palavras: é preciso estar atento para o que são palavras derivadas e primitivas, para o que são formas não flexionadas e flexionadas. Insistimos que não se trata de decorar termos da gramática pedagógica tradicional, mas de dominar as noções por eles designadas;
- polissemia (isto é, multiplicidade de significados das palavras) e variação das funções sintáticas e pragmáticas de palavras

> que se pronunciam de forma idêntica. Assim, por exemplo, palavras que na modalidade oral soam de modo igual (por exemplo, viagem/viajem; conserto/concerto, mas/mais) cumprem funções distintas, às quais correspondem grafias diferentes. E o cidadão “mais letrado em dicionário” se vale desses conhecimentos para atingir suas metas ao consultá-lo.

Daí que é preciso ajudar os aprendizes. Logo que os primeiros dicionários foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2001, observamos nas turmas de uma escola de Pernambuco, onde desenvolvíamos uma pesquisa (MORAIS *et al.*, 2002), muitas variações nos modos como cada turma viveu os primeiros contatos com o novo material. Embora a diversidade didática seja natural, salutar e sempre bem-vinda, é preciso antecipar estratégias de ensino para evitar certos problemas. No contexto agora mencionado, alguns professores pediam, logo que os dicionários eram distribuídos, que as crianças procurassem certas palavras, sem criar uma seqüência didática que as auxiliasse nessa tarefa. Outros, adotando uma perspectiva que se revelou mais eficaz, planejaram uma série de passos para garantir que os alunos pudessem consultar o dicionário sem grandes dificuldades e nos momentos de fato necessários.

No dia em que os dicionários chegaram à sua turma, a professora Verônica Barros aproveitou para conversar com seus alunos: quem já tinha dicionário em casa? Em casa, já tinham usado ou visto alguém usando? Para quê? O que sabiam sobre o dicionário? Para que servia?

Um momento posterior foi dedicado à “exploração do dicionário” – a turma tinha recebido o Miniaurélio Século XXI Escolar (FERREIRA, 2001). Na realidade, folhearam o “novo livro”, viram o que ele continha, observaram as seções em que estava organizado, analisaram como era a distribuição das palavras na página. Foram muitas as descobertas iniciais:

> Convidei os alunos de minha 4ª. série para irmos folheando o dicionário e conversando. Eles se deram conta de que, tanto antes como depois das seções dedicadas aos verbetes de cada letra, havia várias outras coisas. Vimos que o dicionário tinha uma seção de abreviaturas, um resumo de noções de gramática,

quadros de conjugação de verbos, lista de grupos indígenas do Brasil distribuídos pelos estados, lista de países com suas moedas e adjetivos pátrios, onomatopéias, coletivos, unidades de medida, além de outras seções (sobre obras literárias, presidentes do Brasil, maiores rios de nosso país, etc.). Eu mesma não tinha parado, antes, para ver todos esses detalhes.

Os alunos também viram que na seção de verbetes de cada letra apareciam as formas que a letra teve ao longo da história, em diferentes línguas ou com diferentes formatos e que a primeira "palavra" era a própria letra e sua definição. Às vezes, a mesma grafia, por exemplo, A, correspondia não só ao nome da letra, mas tinha outros significados também.

É preciso dizer que eles já dominavam a ordem alfabética e já tinham feito consultas no único dicionário que tínhamos na sala de aula, até aquele dia.

Mas, na exploração do novo dicionário, paramos para ver que em cada página apareciam destacadas, em vermelho, duas palavras. Chamei a atenção para a primeira e última palavra de duas páginas seguidas e eles então descobriram a função daquelas palavrinhas vermelhas (os "cabeços"). Em vez de ficar lendo as palavras uma depois da outra, na página, descobriram que dava para saber se uma palavra que queríamos encontrar estava naquela folha, olhando apenas para as tais palavras destacadas no alto.

Num outro dia, na mesma semana, fiz uma atividade de busca de palavras, para orientá-los a usar os tais cabeços. Num jogo em grupos, eu dizia a cada vez uma palavra para eles procurarem. Ganhava ponto a equipe que me dissesse primeiro qual era a página onde estava a palavra. Depois de acharem e dizerem os cabeços liam o verbete completo e víamos os significados.

Eles então prestaram atenção a outras novidades. Notaram que os diferentes significados eram separados por números, que tinha umas letrinhas (abreviaturas) que eles não conheciam, que as palavras (os verbetes) apareciam com as sílabas separadas. (relato da Profa. Verônica Barros, 4ª. série).

A experiência agora contada nos ajuda a debater uma série de cuidados importantes na tarefa de familiarizar os alunos com o

dicionário. Em primeiro lugar e tal como demonstrou a professora Verônica, pensamos que os docentes precisam também exercitar, antecipadamente, aquela “exploração” do dicionário de sua turma, já que muitos de nós não tivemos, em nossa formação, a oportunidade de conhecer mais de perto as especificidades e os pontos em comum dos dicionários e que, geralmente, fomos acostumados a abri-los “já catando” os significados ou grafia de determinada palavra. Isso ganha ainda mais sentido se vemos que os atuais dicionários escolares tendem a trazer “bancos de dados” sobre questões que interessam a outras áreas do conhecimento, além de detalhes (como paradigmas de conjugação verbal) que podem ser muito úteis quando temos certas dúvidas além das questões ortográficas ou sobre o significado de palavras.

Quando os alunos estão em séries menos avançadas, um cuidado especial diz respeito ao próprio domínio da ordem alfabética.

Parece-nos importante que, desde a alfabetização, os alunos disponham, na sala de aula, de um modelo de alfabeto ordenado (por exemplo, cartelas com as letras seqüenciadas e afixadas numa parede). A ordem das letras no alfabeto é uma convenção, e é preciso ter um modelo para incorporar e automatizar.

Uma vez alfabetizados, diferentes estratégias podem ser acionadas, para que automatizem a ordem alfabética. Uma alternativa mais simples envolve os nomes dos alunos: organizá-los em ordem, por exemplo, atentando especialmente para os casos em que, na turma, há mais de um aluno com a mesma letra inicial (Bernadete, Betânia, Bruno). Na mesma perspectiva, podem ser confeccionadas agendas, com nomes de colegas e parentes, a fim de que pratiquem a ordem alfabética num contexto funcional.

Essa familiarização pode ter muitíssimas formas de realização, inclusive envolvendo jogos. Em nossa experiência, vimos professores criando tarefinhas em que os alunos:

- resolviam um caça-palavras e depois ordenavam as palavras achadas em ordem alfabética, no final da página;
- eram chamados a ordenar uma lista de palavras com nomes de uma categoria semântica (lista de brinquedos, de frutas, etc.);
- brincavam de “adedonha” ou “stop ortográfico” e depois de umas cinco rodadas, envolvendo cinco letras iniciais diferentes,

paravam para, coletivamente, pôr em ordem alfabética os nomes de animais, objetos, cidades, pessoas, etc. que escreveram.

Enfim, independentemente do “formato” ou “roupagem” das atividades, vejamos que elas garantiam a reflexão sobre as palavras, através de sua classificação (por letras) e ordenação.

Uma vez garantida essa familiarização, há ainda duas coisas que julgamos fundamentais quando se trata de usar o dicionário para a resolução de questões ortográficas: a internalização, pelos alunos, de uma atitude de antecipação e a conquista de uma postura de emprego “racional” do dicionário.

No primeiro caso, trata-se de não apenas constatar uma dúvida, mas de antecipar quais seriam os grafemas com os quais a palavra poderia ser escrita. Isso implica pensar, por exemplo: se quero escrever excesso e não encontrei na página de palavras que começam com ESS, onde devo procurar?

No segundo caso, pensamos que o ensino de ortografia defendido ao longo deste livro pretende que os alunos, progressivamente, busquem o dicionário apenas para resolver dúvidas ortográficas de tipo irregular, já que, ao longo das primeiras séries, deverão ser sistematicamente ajudados a compreender e a automatizar as questões regulares.

Assim, por exemplo, parece-nos adequado tratar diferentemente os casos em que um aluno pergunta se serrote se escreve com S ou C, daquele em que indaga se a palavra é escrita com R ou RR. Na primeira situação, trata-se de uma irregularidade. Embora não seja uma palavra tão rara, entendemos que um principiante ainda precise buscar a forma autorizada e memorizá-la. Ele pode até ser ajudado a observar que outras palavras “da mesma família semântica” (serraria, serrar, serra) se escrevem com a mesma letra. Mas, quanto ao uso de R ou RR, que não envolve memorização, parece-nos adequado discutir com a turma: se a regra já foi estudada, é preciso revisá-la, retomar as explicações que internalizaram, pedir que as verbalizem. Se ainda não o foi, é possível discutir também por que a palavra seria escrita com tal ou qual grafema e decidir sobre a adequação de agendar uma seqüência didática para ensinar a regularidade em pauta.

Os adultos mais letrados, os “sabidos em dicionário”, incorporaram a consulta dele para a resolução de dúvidas ortográficas como algo natural: um procedimento que se faz durante a produção de um texto, interrompendo sua composição, quando nos questionamos sobre a escrita de determinada palavra, ou deixando para fazê-lo ao final, quando nos valemos de algum recurso que nos permitiu guardar na memória os casos de grafias sobre os quais estávamos inseguros. Alcançar essa condição de cidadão letrado, que se preocupa com a correção de seus escritos, parece-nos meta fundamental da educação escolar. Para tanto, precisamos incentivar nossos alunos a usar o dicionário no cotidiano, sempre que estejam praticando a leitura ou produção de novos textos, o que inclui a revisão/reelaboração do já escrito ou já lido.

Atuando como “modelos”, cabe a nós, com toda a naturalidade e falta de culpa que o gesto envolve, aproveitarmos – ou mesmo criarmos – as oportunidades para consultar o dicionário na sala de aula. Por exemplo, ao notarmos no quadro um texto que a turma está redigindo em conjunto, podemos parar diante de uma palavra irregular e menos conhecida e sugerirmos a consulta sobre sua grafia. Ou, durante a leitura de um texto (reportagem, história, etc.) em que também aparece uma palavra de uso infreqüente, buscarmos seus significados no dicionário e decidirmos, com a turma, qual seria a acepção mais adequada.

A título de conclusão

O dicionário, que finalmente chega às salas de aula das redes públicas de nosso país, é um recurso fundamental não só para o ensino de ortografia como para uma série de práticas letradas, que não se restringem à área de língua portuguesa.

Cremos que, por vivermos num país com uma história de tanta exclusão do povo em relação ao mundo letrado, o dicionário passou a ser visto como “muleta para pessoas pouco inteligentes”. Essa imagem equivocada só demonstra ignorância em relação ao que é uma língua, um dicionário e a relação de um aprendiz para com ambos.

A idéia de que o dicionário não deveria ser consultado pelos sabidos encerra uma visão muito limitada dos usuários da língua:

deveriam gastar seus neurônios decorando, sem a ajuda de fontes autorizadas como o dicionário, irregularidades e preciosismos que, às vezes, não usam. Do ponto de vista escolar, essa perspectiva errônea parece privilegiar não só a memorização indiscriminada de informações como excluir dos objetivos educacionais a formação de cidadãos curiosos sobre sua língua, que se podem deleitar folheando as páginas do tesouro que é um dicionário.

Para superarmos esse estado de coisas, precisamos assegurar ao dicionário um lugar natural e permanente no cotidiano escolar. Refletir sobre a qualidade dos dicionários, no momento de sua escolha, e ajudar os alunos a usá-los de maneira adequada e autônoma, quando passam a tê-los em suas mãos, parecem duas boas alternativas para iniciarmos esta empreitada.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos: Dicionários*. Brasília: MEC/SEF, 2003.

FERREIRA, A B. H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, A B. H. *Miniaurélio século XXI escolar.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MORAIS, A G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. *et al.* Levantamento de dificuldades ortográficas como guia para o ensino em 3ª e 4ª séries. In: LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. *Formação continuada de professores*. Recife: Bagaço, 2002.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

(Orto)grafia e revisão textual: os impasses da correção

Kátia Maria Barreto da Silva Leite

Enquanto eu tiver perguntas e não
houver resposta continuarei a escrever.
Clarice Lispector

Devo ou não corrigir erros ortográficos nas produções textuais dos alunos? Qual a funcionalidade dessa correção? Qual o lugar da ortografia numa atividade de revisão textual? Como evitar que a correção ortográfica do texto iniba a produção de outros textos? Os alunos são punidos ou discriminados pelos erros ortográficos que cometem em seus textos? Como lidar com textos ortograficamente incorretos? Essas são algumas das perguntas que, cotidianamente, nós, professores, fazemos em nossa prática docente. Encontrar respostas para tantas dúvidas não é tão simples; entretanto, enquanto tivermos perguntas e não houver respostas, devemos continuar a perguntar e a escrever.

Neste artigo, procuramos situar, no âmbito da produção textual, os impasses que se criam entre (orto)grafia e escrita; ortografia e variação lingüística; e o lugar da revisão ortográfica nessas produções.

(Orto)grafia e escrita: escrever é apenas grafar corretamente?

Nos capítulos anteriores, vários aspectos já foram apontados acerca do ensino da ortografia na escola. Constatou-se, por exemplo, que, apesar dos avanços na concepção de língua e de texto, ainda perdura o "ensino" da ortografia limitado a exercícios de treino e memorização e, por outro lado, observou-se também a ausência de um ensino sistemático.

Além desses aspectos, ainda se nota, na prática escolar do professor e na atitude dos alunos ante a sua própria escrita, a idéia de que basta a correção ortográfica para garantir a escrita de bons textos. Segundo Antunes (2003, p. 61) " [...] Não raramente, a referência das pessoas ao fato de que 'os alunos não sabem escrever' tem como pressuposto a constatação de que escrevem com erros de ortografia."

Apesar de os textos produzidos pelos alunos ainda serem avaliados do ponto de vista ortográfico como "parâmetro" de qualidade textual, já se comprovam, em várias práticas escolares, mudanças significativas em relação ao olhar sobre a (orto)grafia e a escrita. Como observa Monteiro (2003, p. 43):

> Quando se passou a compreender que escrever não é apenas grafar corretamente e o trabalho com o texto passou a ser visto como elemento essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, começou a pairar entre os educadores uma série de questionamentos no que se refere ao trabalho com a ortografia, entre os quais: O trabalho sistemático de leitura e produção de texto garante o domínio das regras ortográficas? Deve-se ou não fazer trabalhos específicos sobre as regras ortográficas em sala de aula? Fazer ditados, cruzadinhas e preencher lacunas resolve o problema da ortografia?

Essas e outras questões vêm sendo abordadas, ao longo dos capítulos anteriores, de tal modo que possibilitem ao professor construir seu próprio caminho; rever sua própria prática em relação ao ensino de ortografia.

Para contribuir com essa reflexão no que se refere ao lugar da revisão ortográfica na produção textual, um primeiro e importante aspecto deve ser lembrado:

> A questão ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que corresponde a uma tarefa de linguagem; em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos "erros ortográficos", não se deterá nem na qualidade do texto nem em outros erros considerados mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc. (SCHNEUWLY; DOLZ e Colaboradores, 2004, p.117)

Além de se dar prioridade, na produção textual, a aspectos relacionados à textualidade, é preciso também compreender que "a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza" (ANTUNES, 2003, p. 48).

Portanto, é preciso considerar o trabalho do aluno na construção do texto tomando por base as condições de produção desse texto, inclusive em seus aspectos ortográficos.

Ortografia e variação lingüística na produção textual

A postura adotada pelo professor diante da (orto)grafia precisa ser cuidadosa, pois:

> Para compreendermos a complexidade atual de qualquer norma ortográfica, precisamos ter em mente que as formas de realização da linguagem, oral ou escrita, são históricas e refletem os percursos dos povos que as utilizam (MORAIS, 2003, p. 10).

No Brasil, historicamente, vamos ter o "processo de encontro" entre língua portuguesa, línguas autóctones, línguas africanas, línguas de imigrantes. Nesse complexo lingüístico e de uso, vão sendo delineadas variedades geográficas, socioculturais, históricas, estilísticas.

No interior dessas variedades, vamos encontrar grafias não oficiais, todavia "a escrita, enquanto sistema de codificação, é regida por convenções gráficas, oficialmente impostas" (ANTUNES, 2003, p. 60).

Como já foi mencionado no primeiro capítulo desta coletânea, a norma ortográfica adotada atualmente no Brasil é a aprovada pela Academia Brasileira de Letras, na sessão de 12 de agosto de 1943, e simplificada pela Lei n. 5765, de 18 de dezembro de 1971. As reformas ortográficas advindas ao longo dos anos detêm-se, às vezes, em aspectos muito pontuais de nossa escrita. Veja que exemplo interessante:

> Em 29 de dezembro de 1943, passamos a ser obrigados a escrever "se ÊLE FÔR", com dois circunflexos para que ninguém confundisse o verbo com um substantivo que já ninguém conhece, nem a forma pronominal ele com a letra l, que ninguém jamais escreveu por extenso. Em 5 de dezembro de 1945, [...] "se ELE FOR", sem nenhum enfeite. [...] Em 21 de outubro de 1955, [...] "se ÊLE FÔR". Em 18 de dezembro de 1971 [...] voltamos ao "se ELE FOR". (ALMEIDA, 1996, p. 375)

É imprescindível não perder de vista dois fatores primordiais: numa sociedade extremamente "preconceituosa" como a nossa, ao expor um texto escrito para a leitura de outrem, o leitor cobra a ortografia oficial, a ortografia da variedade padrão e, quando essa não é

> Gêneros textuais referem-se a realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
>
> **(MARCUSCHI, 2002).**

respeitada, o autor passa a ser visto de forma discriminada, e seu texto, às vezes, nem sequer é lido; por outro lado, em cada cultura, encontramo-nos cercados de textos por todos os lados: os gêneros textuais multiplicam-se cada vez mais. E ganham espaço nas salas de aula, sobretudo nas atividades de leitura e produção textual.

Ao trabalharmos na revisão textual aspectos ortográficos, precisamos também levar em consideração as características de "grafia" do gênero a ser produzido, as condições de produção do texto, pois:

> Tanto decisões de âmbito geral, como a opção por uma variedade lingüística não-padrão ou a adoção de uma configuração formal não canônica, quanto as decisões mais localizadas, como a desobediência intencional de uma regra ortográfica, por exemplo, têm que ser avaliadas em função do tipo de texto, do suporte, das intenções comunicativas do produtor. (COSTA VAL, 1992, p. 7)

Por exemplo, numa atividade desenvolvida pela professora Maria Albanir Gomes Domingues, referente à produção de cordéis, alguns alunos ficaram receosos de expor suas produções na feira de conhecimento da escola por conter erros ortográficos: "Professora, a gente vai colocar escrito errado na feira? As pessoas vão dizer que eu não sei escrever."

Com a mediação da professora, eles conseguiram compreender e explicitar verbalmente que, em determinados textos, a ortografia "não oficial" pode ser conservada.

Situar historicamente ou culturalmente algumas "ortografias" pode ser um bom caminho para contextualizar e revisar diversas situações presentes nos textos dos alunos.

No depoimento da professora Jeanne de Albuquerque de Mello, temos uma situação bastante interessante para ser discutida:

> Durante as aulas no bimestre passado na 7ª série A da escola Ana Maria no Cabo, solicitei uma produção textual no que fui prontamente atendida. A solicitação surgiu por ocasião de conversa em sala sobre o que eles gostariam de ser (que profissionais?). As profissões foram as mais diversificadas. Solicitei que cada um deles lesse suas produções antes

> de recolhê-las. A refacção textual foi feita com os alunos, sendo chamados um a um para que percebessem as palavras escritas com engano. Por exemplo: “derna do ano pasado.” O aluno fez a pesquisa no dicionário, modificando, desta forma, a escrita anterior: “derna” virou “desde”; “pasado” virou “passado”. Dessa forma, o aluno foi estimulado a pesquisar e compreender que as palavras são como nossas roupas: se ficamos em casa, ficamos mais à vontade. Às vezes, até descalços. Se vamos à igreja ou a uma festa, vestimos nossa melhor roupa!

No exemplo, podemos perceber a presença de uma possível variedade de natureza sociocultural, ligada à influência, no falante, da imigração francesa. Perceba que a palavra “derna” nos remete a palavra francesa dernier, -ère que significa último (-ma). O ano a que o aluno se refere é o último, o passado.

O lugar da revisão ortográfica na produção textual

Em muitas pesquisas (cf. CARRAHER, 1985; MELO; REGO, 1998; REGO; BUARQUE, 1997; MORAIS, 2003), já estão sendo apontados caminhos para tornar o ensino da norma ortográfica menos mecânico, menos passivo.

Segundo Morais (2003, p. 95- 96):

> A colocação em prática de um ensino voltado à explicitação dos conhecimentos sobre ortografia exige como princípio norteador a substituição do “treino”pela “reflexão ortográfica”.
>
> [...]
>
> quando se aprende sobre a ortografia a partir da reflexão, sempre há o que descobrir.

Um dos espaços que o professor utiliza para o ensino da ortografia é o da revisão textual:

> Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em se decide que está, para o momento, suficientemente bem escri-

> to. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetem tanto o conteúdo como a forma do texto. (BRASIL, PCN, 1997, p. 80)

Revisar, portanto, não se limita à "higienização" do texto (passar a limpo), mas deve assumir caráter de "refacção para edição final", em que se cuida, além da ortografia, da textualidade e da apresentação (formato, limpeza, distribuição do texto e de eventuais ilustrações etc.) (MORAIS, 1999, p. 34).

Além disso, a revisão textual, como situação didática, exige que o professor selecione aspectos a ser trabalhados, já que não é possível tratar de todos ao mesmo tempo:

> Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos. (BRASIL, PCN, 1997, p. 81)

Como já vimos, a ortografia é apenas um aspecto a ser considerado numa revisão de texto, pois, como Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004, p. 117) observam: "A questão ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual." É preciso, portanto, estar atento a problemas prioritários da textualidade:

> Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases. Beaugrande e Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. (COSTA VAL, 1994, p. 5)

Como lidar, então, com textos incorretos do ponto de vista ortográfico? Apenas assinalar os erros ortográficos na produção textual ou escrever a forma correta sobre a escrita do aluno não garantem ao aprendiz um espaço de reflexão sobre a (orto)grafia como objeto de conhecimento. Sabemos que os possíveis erros encontrados nos textos dos alunos são "uma fonte de informação preciosa para o professor". Através desses erros, podemos construir com o aluno os acertos e, ao mesmo tempo, não negar sua palavra escrita.

Elizangela, aluna de uma escola pública, produziu o seguinte bilhete.

MAMÁE EU GOSTUMUNTODE
VOSE - PAPAI - EUSEILE
PAPAI EU GEROIPARAPRAIA
PAPAI EU GERUI PRAOXOPISETE
UM BEGO
EU GOSTU MUTODEVOSE
ELIZANGELA
29 04 93 (1ª SÉRIE)

Observemos, agora, o mesmo texto revisado ortograficamente:

Mamãe eu gosto muito de você.
Papai eu sei ler.
Papai eu quero ir para a praia.
Papai eu quero ir para o shopping center. Um beijo.
Eu gosto muito de você.

Elizângela

Há, no texto da aluna, do ponto de vista ortográfico, vários "erros"; entretanto, a grafia das palavras, até mesmo de um termo não aportuguesado como shopping center (centro de lojas), não se tornou, para Elizangela, um obstáculo para a produção do seu bilhete. A autora quer dizer a sua palavra, mostrando aos pais o quanto já aprendeu a dizer. Seu texto atendeu às características do gênero bilhete, apesar de apresentar traços da seqüência de frases no modelo de textos cartilhados.

Percebe-se, também, no texto a interferência do sistema fonológico, ou melhor, "a representação na escrita dos fonemas da fala, e a segmentação, na escrita, da cadeia sonora da fala (SOARES, 2002, p. 23).

A utilização de bilhetes e recados entre alunos e professores é uma prática muito comum em sala de aula. Os alunos escrevem e desenham nas avaliações e em outras atividades que entregam ao professor. Tais textos podem ser aproveitados para o trabalho "sistemático" com as hipóteses de (orto)grafia, com as dificuldades regulares (em que há uma regra que pode ser refletida e compreendida); com as dificuldades irregulares (nas quais não há regra, mas pode haver conscientização da irregularidade); aspectos esses já abordados nos demais artigos desta coletânea.

Os bilhetes, os recados, as cartas transformam-se em "espaços" nos quais a linguagem espontânea da criança, do jovem, está mais livre das amarras da correção, do medo de dizer a palavra, pois são saídos, sobretudo, dos sentimentos e dos laços que unem professor e aluno, por isso, tão ricos.

A carta pessoal (hoje geralmente enviada por e-mail) "é o lugar onde o locutor usa um discurso mais frouxo e descomprometido. Afinal, seu interlocutor, *normalmente*, não exige mais que compreensibilidade; não julga, não valora a linguagem (grifo nosso)" (BRITTO, 1997, p. 124).

A professora Eládia Ferreira de Moura, em uma de suas aulas, trabalhou com seus alunos o gênero carta:

> Depois de explorar oralmente o gênero carta, pedi aos alunos que escrevessem uma carta com uma mensagem de Natal. Depois de concluída, pedi que fosse feita a leitura individual em voz alta. Selecionei a carta que apresentava mais dificuldades, coloquei na lousa e fizemos a reflexão em conjunto. Fizemos a reescrita e, em seguida, devolvi as outras cartas para serem também melhoradas. O resultado foi surpreendente. Colocamos nos Correios para exercitar a função social da escrita. As palavras que apresentaram maiores dificuldades ortográficas foram pesquisadas no dicionário.

A utilização do dicionário – tema abordado no capítulo 6 desta coletânea – é uma prática que precisa ser incentivada entre os alunos, uma vez que pode contribuir significativamente nas atividades de revisão textual, sobretudo, na revisão ortográfica (no caso das irregularidades).

Outra atividade bem interessante foi realizada pela professora Ana Rosa Lima da Silva com alunos dos Módulos II e III da Educação Básica de Jovens e Adultos, numa turma composta por 23 alunos, cuja faixa etária variava entre15 e 68 anos de idade:

> A atividade teve por objetivo refletir sobre dificuldades ortográficas selecionadas a partir das produções escritas dos próprios alunos e analisar as interferências da fala na escrita. Na primeira etapa da atividade, foram promovidas discussões de assuntos diversos, como o final da novela, manchetes de jornais, letras de músicas, etc. Na segunda etapa, os alunos produziram um texto escrito sobre o tema discutido. Devido a resistência que havia para a produção do texto escrito, as discussões foram de fundamental importância. Na terceira etapa, fizemos uma reflexão sobre a interferência da fala nas produções escritas. Observamos que as dificuldades ortográficas eram comuns a praticamente toda a turma. Na etapa final, todos receberam um mesmo texto, montado com palavras retiradas das produções dos alunos. Esse texto continha a maioria das palavras com erros ortográficos. Devido a reflexão anterior (Etapa III), todos os alunos perceberam rapidamente que precisavam reescrever aquele texto porque reconheceram que as palavras não estavam corretamente grafadas. Fizeram, então, a reescrita do texto.

Exemplos de textos de alunos

Sobre a morte de Lineu *(personagem da novela Celebridade)*

Renato era muito anbisioso so pensava em si da beim. Tudo que ele queria era prejudica Maria clara dinis. Junto com Laura. Eles queria a prezidensia da vasconselos, depois armaro um plano par mata Inasio e Biatris. Eu goistei do finau da novela mais eu queria que Laura sofrese mais.

Aluna: Maria de Lourdes Silva

Um iraquiano, um americano e um inglês

Os treis cairo no buraco. Discutiro muito e depois si uniro pra pode sai. Discutiro e chegaro a uma concluzão os treis paises diferente teria que si uni pois a vida é mais inportate. Meismo sendo inimigo vida é vida.

Aluna : Rita Maria Guilhermina

Cita-se ainda uma experiência realizada pela professora Rosélia da Conceição Cavalcanti de Oliveira, que exemplifica como seus alunos, de uma turma de 5ª série, na faixa etária entre 13 e 17 anos, foram levados a perceber dificuldades ortográficas e outros problemas textuais em seus textos. Mais uma vez, a presença do dicionário foi uma ferramenta importante para lidar com os casos das irregularidades:

> A atividade teve por objetivo levar os alunos a perceber, em suas produções textuais, dificuldades ortográficas e relações sintáticas inadequadas com a finalidade de reescrever seus próprios textos.
>
> O trabalho foi realizado em três etapas:
>
> 1) Os alunos produziram um texto narrativo na sala de computação;
> 2) No texto dos alunos, foram grifadas as palavras em que eles demonstravam dificuldades ortográficas e as frases que apresentavam situações inadequadas de concordância;
> 3) Os alunos pesquisaram em dicionário e em debates com os próprios colegas qual a forma adequada da escrita das palavras e qual a concordância da língua padrão. Depois disso, reescreveram seus textos no computador.
>
> Com essa atividade, os alunos conseguiram aprender, através da consulta ao dicionário, a escrita correta de determinadas palavras; utilizaram adequadamente as palavras na produção de dois textos; perceberam nos textos criados e digitados por eles no computador diversas situações de uso da língua escrita.

Inúmeras são as experiências e os depoimentos que podem ser compartilhados entre os professores, ultrapassando as quatro paredes da sala de aula. Os momentos que vivenciamos com nossos alunos precisam ser registrados, resgatados, escritos.

Momentos, como este que se segue, relatado por uma professora num curso de capacitação:

> um jovem adulto alfabetizando, ao produzir seu texto, arriscou escrever a palavra CASTIGA. Como ainda não a havia visto por escrito, construiu a seguinte grafia "CASTIHA" , ou seja, tomou o som da letra "h" como sendo uma possibilidade viável de escrita.

Em outras situações, nós, como professores, construímos nos alunos determinados caminhos ortográficos. Por exemplo, a professora Célia Maria de Menezes ensinou a regra ortográfica do uso do m antes de p e b. Um de seus alunos começou, então, a escrever em seus textos m antes de p e b, independentemente do contexto em que essas letras apareciam. Assim, por exemplo, se fosse escrever a palavra bola, escreveria assim mbola. Depois, a professora percebeu que a regra, como fora compreendida pelo aluno, o levara a construir aquele caminho possível, embora não oficial.

A norma oficial difere da hipótese possível, mas a lógica de construção do aluno não pode ser simplesmente descartada. É preciso refletir com ele a grafia construída para levá-lo a dominar a grafia oficial, ou melhor, é preciso utilizar o possível erro do aluno para construir a convenção ortográfica.

Revisão ortográfica: espaço de colaboração

É difícil para o professor corrigir todas as produções dos alunos, por isso se faz necessário o desenvolvimento nos alunos da atitude de auto-revisão e da atitude de colaboração como revisor de textos de outrem.

Em vez de o professor ir corrigindo, seria mais interessante fazer com que os próprios alunos aprendessem, desde cedo, a rever seus

próprios textos em relação aos diversos aspectos da textualidade; e, não, apenas, o ortográfico. Além disso:

> A revisão de textos, do ponto de vista da ortografia, é um lugar ideal de colaboração. Dar seu texto para outros lerem é uma prática usual, mesmo entre profissionais da escrita. Com efeito, os erros dos outros são mais facilmente percebidos do que os próprios. Em classe, essa colaboração pode assumir diversas formas: troca de textos entre dois alunos, cujas capacidades em ortografia são bastante próximas; colaboração entre um aluno que tem facilidade e um que encontra mais problemas; utilização de um grupo de "especialistas" em ortografia; e, naturalmente, recurso ao professor como leitor. (SCHNEUWLY; DOLZ e Colaboradores, 2004, p. 119)

Vale registrar que a atitude de colaboração entre alunos pode ser progressivamente desenvolvida em relação também a outros aspectos textuais. Ressaltamos ainda que, após a primeira versão do texto, o professor deve deixar a revisão para ser trabalhada num momento posterior. Isso porque é comum o grupo demonstrar cansaço pelas exigências da tarefa anterior (produção da primeira versão). Daí a necessidade de se deixar a etapa de revisão para outra ocasião, até porque, quanto maior espaço de tempo houver entre a produção e a revisão, de melhor qualidade esta será. Esse distanciamento oportunizará, ao autor, melhores condições de revisar e/ ou avaliar o seu texto.

Algumas considerações finais

O objetivo essencial da atividade de revisão ortográfica numa produção textual é que o aluno melhore progressivamente sua capacidade ortográfica, refletindo princípios ortográficos, dominando, progressivamente, as formas de grafia "autorizadas". Ele precisa aprender a grafia correta; dominar as irregularidades ortográficas; compreender e construir as regularidades da norma, sem, contudo, ter "medo" de escrever , de dizer a sua palavra.

Sabemos que, quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos. Por isso, para alguns, a

ortografia termina por se transformar no “arame farpado” que os impede de produzir textos; e, a ortografia passa a ser o fator discriminatório de sua escrita.

É preciso ter clareza quanto às limitações da revisão como espaço para ensinar ortografia. É necessário haver outros momentos de reflexão sobre esse objeto de ensino, levando-se em conta critérios que transformem a situação didática em um momento de reflexão e construção (cf. MELO, capítulo 5, nesta coletânea).

Ademais, a ortografia não se deve tornar o aspecto principal de uma revisão textual, uma vez que outros aspectos mais relevantes do texto precisam ser garantidos. O que significa, de fato, encontrar um ou dois erros ortográficos num texto bem construído, que atenda às condições de produção ou nenhum erro num texto medíocre?

Por outro lado, isso não significa dizer que nos devamos descuidar da revisão ortográfica, sobretudo nos textos que serão lidos por outros, seja na sala de aula, seja fora dela. Apenas precisamos estar atentos para o que ensinar de ortografia, quando e por que ensinar.

Afinal cada momento é único; cada processo é único, cada professor é único, cada sala de aula é única, cada aluno é único. E, ao mesmo tempo, cada experiência será única, mas, quando compartilhada, perceber-se-á coletiva, apesar de única.

Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Dicionário de questões vernáculas*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

CARRAHER, Terezinha N. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em Português. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, 1985, p. 269-85.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COSTA VAL, Maria da Graça. Avaliar redações: uma questão mais ampla do que parece. In: *Dois pontos*. Belo Horizonte, v. II, n. 13, ago. 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna R; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELO, Kátia Leal R. de Melo; REGO, Lúcia L. Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 105, p. 110-134, nov.1998.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. Sebra – ssono – pessado – asado. O uso do "S" sob a ótica daquele que aprende In: MORAIS, A. G. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, Artur G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: _______. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_______. "Por que gozado não se escreve com U no final?" – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_______. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2003.

_______. Uma reflexão sobre as normas ortográficas. In: *Cadernos da TV Escola. Português 2* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização e Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica

Alexsandro da Silva
Artur Gomes de Morais

A importância do livro didático nos processos de ensino e de aprendizagem não pode ser negada. Sobretudo a partir do século XIX, ele é, provavelmente, um dos materiais mais usados no cotidiano escolar e tem suscitado inúmeros debates e polêmicas em diferentes instâncias – escolas, universidades, governo, mercado editorial, etc. Segundo Rangel (2001), os livros didáticos têm despertado atenção renovada desde que o Ministério da Educação passou a subordinar a sua compra a uma análise oficial prévia efetuada por especialistas, muito embora, segundo o autor, isso não tenha acontecido apenas por esse motivo.

Batista e Costa Val (2004) chamam a atenção para o fato de que os livros didáticos constituem um dos elementos básicos da organização do trabalho pedagógico. Como apresentam tanto uma *seleção de conteúdos* quanto uma proposta de *transposição didática*, os livros didáticos podem exercer influência sobre *o que* se ensina e sobre *como* se ensina o que se ensina.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de analisar o tratamento dado nos livros didáticos ao ensino e à aprendizagem dos objetos de conhecimento transmitidos na escola. Neste capítulo, haveremos de nos ocupar das concepções e das propostas didáticas relacionadas a um dos conteúdos escolares: a ortografia.

Entendemos que analisar livros didáticos é uma das competências essenciais do trabalho docente. Acreditamos que o exame das coleções mais atuais numa área – no nosso caso, língua portuguesa – permite aos professores não só uma escolha mais adequada de uma obra que se aproxime de suas expectativas e convicções, mas também uma tomada de consciência sobre o que os autores do livro didático, de fato, propõem para o trabalho cotidiano, o que torna possível um controle maior sobre as influências que o livro venha a exercer no ensino efetivamente praticado com os alunos. Defendemos, enfim, que os professores precisam ter a oportunidade de analisar coleções de livros didáticos não apenas durante os momentos de escolha, mas que a interação com esse material – com a intenção de analisá-lo – aconteça em sua formação inicial e continuada.

A análise crítica de livros didáticos implica um processo de mobilização do conhecimento teórico de que dispomos – sobre o objeto de conhecimento e sobre o seu ensino e aprendizagem – para examinar tanto as orientações apresentadas no manual do professor (e outras recomendações no corpo do livro-texto) como as atividades propostas nos livros dos alunos.

Embora ainda exista um controvertido debate acerca de usar-se ou não livros didáticos, estudos têm demonstrado a necessidade de superarmos idéias estereotipadas sobre o seu emprego em sala de aula. Contrariando uma falsa idéia de que os livros didáticos constituiriam uma "muleta" para os docentes, que deles seriam "dependentes", sabemos hoje que os professores não "seguem" o livro didático escolhido página a página: eles usam em suas aulas não somente outros livros didáticos como também outros tipos de material impresso. Isso foi observado tanto por pesquisas que enfocaram o ensino de professores alfabetizadores (SANTOS, 2004; COUTINHO, 2004) como por outras pesquisas que investigaram o ensino de docentes das séries seguintes (MORAIS, 2002; NUNES-MACEDO; MORTIMER; GREEN, 2004).

Ressaltaríamos ainda dois pontos em defesa da análise críticas de livros didáticos. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que, após a avaliação praticada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros de língua portuguesa – e das demais áreas do saber – estão muito melhores que antes. Em segundo lugar, porque, via de regra, quem diz que não segue um livro específico tende, na realidade, a inspirar-se em atividades propostas por vários livros didáticos. Assim, para que o trabalho embasado pelos livros didáticos não ocorra de forma aleatória e não-consciente, julgamos importante debruçar-se sobre aqueles recursos didáticos com um olhar criterioso.

O ensino da norma ortográfica nos livros didáticos de português: delimitando critérios de análise

Existem critérios que deveriam ser considerados ao analisar um livro didático de português, além daqueles mais gerais – correção conceitual, contribuição para a construção da cidadania e adequação metodológica –, que se aplicam a qualquer área de conhecimento (BATISTA; COSTA VAL, 2004; RANGEL, 2001). Segundo Rangel (2001), os critérios a ser observados na área de linguagem deveriam considerar se o livro:

- oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita;
- prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprios da textualização;
- mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- desenvolve os conhecimentos lingüísticos de forma articulada com as demais atividades (p. 13).

Esses critérios mais amplos precisariam ser articulados a outros que considerem aspectos mais particulares, como é o caso do tema tratado neste capítulo: o ensino e a aprendizagem da ortografia. Cabe, antes, porém, fazer um lembrete adicional. Conforme atestam algumas pesquisas (BIRUEL, 2002; BIRUEL; MORAIS, 2001), os atuais livros didáticos de língua portuguesa tenderiam a inovar mais (e avançar) nos cuidados relativos às práticas de leitura e produção de textos que no tratamento do que passamos a chamar "conhecimentos lingüísticos" ou "análise lingüística" (antigo ensino de gramática).

Enfim, com esse tipo de clareza, que aspectos deveriam ser considerados ao analisar como os livros didáticos estão tratando a ortografia?

Sabemos que os livros didáticos, tradicionalmente, apresentavam uma seção destinada ao estudo da ortografia. Noutros casos, menos freqüentes, autores e editoras dedicavam livros inteiros ao "treino" para a superação de dificuldades ortográficas. Mas é preciso lembrar que, em um passado não tão distante (cf. SILVA; MORAIS, capítulo 4, nesta coletânea), o tratamento dado àquele objeto de conhecimento, quer nos livros didáticos normais, quer nos tais livros de "treino ortográfico", resumia-se, geralmente, à repetição e à memorização de regras oferecidas prontas aos alunos, através de atividades não promotoras de reflexão.

Em uma análise sobre o tratamento dado à ortografia no livro didático, consideramos pertinente adotar, ao menos, os seguintes critérios:

- examinar se o manual do professor apresenta considerações sobre a ortografia e sobre o seu ensino e aprendizagem;
- realizar um levantamento das correspondências letra-som que o livro didático propõe que se ensine em ortografia;
- examinar que atividades são propostas para ensinar ortografia;
- analisar se o livro didático trata diferentemente os casos regulares e irregulares da norma ortográfica;
- observar se existem atividades que exploram a segmentação de palavras;
- analisar como a acentuação de palavras é abordada.

Faremos, agora, algumas sugestões para o exame de cada uma das questões embutidas nos critérios acima mencionados.

O manual do professor apresenta considerações sobre a ortografia e sobre o seu ensino e aprendizagem?

Em um primeiro momento, julgamos adequado analisar se os autores dos livros didáticos apresentam considerações sobre a ortografia e sobre o seu ensino e aprendizagem. Estamos nos referindo, nesse caso, a orientações sobre a norma ortográfica do português (o que é, para que serve, como está organizada) e sobre como os alunos aprendem e como podemos ensinar aquele objeto de conhecimento. Parece-nos necessário examinar também se os autores diferenciam a *apropriação da escrita alfabética* do *aprendizado da norma ortográfica*. Como explicado por Morais e Silva e Morais (capítulos 1 e 4 desta coletânea), a consideração das especificidades daqueles dois processos permite que compreendamos por que alunos em processo de alfabetização cometem certos erros ou que entendamos por que devemos esperar que dominem a notação alfabética para desenvolver um ensino sistemático da norma.

A análise da fundamentação teórica sobre ortografia presente nos livros didáticos permitir-nos-á, por outro lado, examinar não só os pressupostos teórico-metodológicos adotados pelos autores, mas a coerência entre esses pressupostos e os conteúdos e atividades propostos no livro do aluno. Em outras palavras, esperamos que o manual do professor não se limite apenas a oferecer as respostas dos exercícios sugeridos, mas que apresente orientações e informações adicionais que possam subsidiar – adequadamente – a ação docente (no nosso caso, no que concerne à ortografia).

Essa análise inicial também poderá permitir que os docentes observem se os autores dos livros didáticos têm a intenção ou não de contribuir com o ensino sistemático de ortografia. Estamos usando o termo “contribuir” porque não temos a expectativa de que o livro didático dê conta, sozinho, do ensino das regras e irregularidades ortográficas, tendo em vista a necessidade de considerarmos as dificuldades ortográficas de nossos alunos concretos, das quais o livro didático não pode – e nem poderia – dar conta.

Apesar disso, compreendemos que os autores de livros didáticos têm a responsabilidade de facilitar a ação docente através de

itens como: comentários sobre as atividades propostas, sugestões de outras atividades, discussão teórica sobre os temas tratados, etc.

Que correspondências letra-som o livro didático propõe que se ensine em ortografia?

Outro aspecto a ser considerado na análise do tratamento dado à ortografia se refere às correspondências letra-som que o livro didático propõe que se ensine. Essa questão está relacionada, portanto, à seleção e à seqüenciação dos casos da norma a ser tratados em sala de aula.

Em capítulo precedente (SILVA; MORAIS, capítulo 4, nesta coletânea), discutimos que as decisões relativas ao que vai ser ensinado em cada turma devem estar pautadas em informações sobre o que os alunos já sabem e o que eles ainda não sabem sobre a norma ortográfica. Nesse sentido, os livros didáticos apresentam limitações inevitáveis no que se refere às decisões sobre o que ensinar ou não em cada turma real. Mas, se eles não podem estabelecer os conteúdos que o professor vai efetivamente ensinar, podem colaborar ou não com essa seleção.

A análise desse aspecto nos permite, enfim, constatar se a coleção de livros didáticos contribui ou não com o ensino sistemático de ortografia. Embora em alguns manuais do professor se explicite essa opção, compreendemos que é necessário examinar o sumário e, sobretudo, os conteúdos e as atividades propostos para observar se existe ou não um tratamento sistemático da norma ortográfica. E fazê-lo comparando o que é proposto nos manuais de várias séries seguidas (1ª. a 4ª., 5ª. a 8ª., por exemplo).

Em algumas coleções, observa-se que os conhecimentos ortográficos não são explorados ou sistematizados. Como essas coleções não estão preocupadas em auxiliar os professores a ensinar os alunos a "escrever certo", entendemos que, nesses casos, os docentes precisam estar alertas e assumir que irão desenvolver em sala de aula, sem qualquer ajuda do livro didático, outras atividades que assegurem a reflexão sobre as regras e irregularidades da norma ortográfica.

Os conteúdos listados a seguir, extraídos de duas coleções de livros didáticos, representam duas tendências diferentes no que se refere ao ensino sistemático de ortografia:

QUADRO 1

Conteúdos de ortografia propostos na coleção "Construindo a escrita"

1ª série

"Reflexões sobre a letra H"; "Reflexões sobre a letra R"; "Reflexões sobre a letra L" e "Reflexões sobre o sistema de nasalização".

2ª série

"As letras M e N em final de sílaba"; "ÃO *versus* AM"; "As letras C, G, Q"; "As letras G e J"; "L, O, U em final de palavra"; "Letras E e I em final de palavra" e "S e Z em final de palavra".

3ª série

"A letra X"; "A letra Z" e "'Mix' ortográfico (letras S/C; U/O/L; E/I; H; aglutinação e segmentação)".

4ª série

"Confrontando C/Ç/S/Z/SS/SC/SÇ/X/XC"; "Confrontando as letras L e U em final de sílaba"; "Confrontando as letras E e I em início, meio e final de palavras" e "'Mix' ortográfico: LHA/LIA; ERA/EIRA; OA/OUA; EM/EIM".

QUADRO 2

Conteúdos de ortografia propostos na coleção "Na trilha do texto"

1ª série

2ª série

"R/RR"

3ª série

4ª série

"Reconhecimento de semelhanças e diferenças entre língua oral e língua escrita (ortografia)"

No primeiro exemplo, vimos uma distribuição contínua de relações letra-som ao longo das quatro primeiras séries, mas que não cobre, de modo algum, o ensino de várias regularidades que julgamos necessário abordar naquela etapa (SILVA; MORAIS, capítulo 4, nesta

coletânea). No segundo exemplo, temos a evidente ausência de um ensino sistemático da norma.

Com relação à seqüenciação dos conhecimentos ortográficos, discutimos em capítulo anterior (SILVA; MORAIS, capítulo 4, nesta coletânea) que os critérios a ser adotados na organização do ensino de ortografia deveriam ser a regularidade (ou irregularidade) das correspondências letra-som e a freqüência de uso das palavras na língua escrita. Estamos mais uma vez diante de uma das limitações inerentes ao livro didático: as decisões referentes à seqüenciação e à colocação em prática dos conteúdos a ser ensinados só podem ser tomadas pelos professores.

A análise da seleção e seqüenciação dos conhecimentos ortográficos nos livros didáticos também oferece informações a respeito da preocupação central da coleção: os aspectos regulares ou os irregulares da norma ortográfica. Esperamos que os autores dos livros didáticos dêem ênfase maior à exploração das regularidades – os casos nos quais existe uma regra que pode ser incorporada através da compreensão – e não das irregularidades – os casos em que não existe uma regra. Não estamos querendo dizer com isso que as irregularidades não devam ser ensinadas, mas que a prioridade deve ser dada às regularidades. Sobretudo porque as irregularidades a ser memorizadas, como já dito, devem ser aquelas contidas nas palavras que os alunos, de fato, empregam em suas produções textuais.

Cabe ao professor estar alerta e julgar se concorda ou não, minimamente, com o que os autores de livros didáticos (que adota ou a que recorre) andaram priorizando.

Que atividades são propostas para ensinar ortografia?

As atividades ou tarefas que nossos alunos são solicitados a resolver no dia-a-dia expressam de modo fundamental o papel que assumem como aprendizes: sujeitos chamados a pensar, a refletir sobre os objetos de conhecimento que estão internalizando ou, ao contrário, receptores dos quais se espera que memorizem informações que lhes são dadas prontas, sem que exercitem a tarefa de reconstruir ou compreender o que ou como estão aprendendo.

Por isso é importante observar também as atividades que os livros didáticos propõem para ensinar ortografia. Interpretamos, assim como Morais (1998), que essas atividades só têm sentido se forem consideradas "[...] como uma estratégia que permita a explicitação e discussão do que os alunos vão conseguindo elaborar sobre a ortografia" (p. 73).

Desse modo, parece que mais importante do que a atividade em si é a orientação ou não que o livro didático pode dar em relação à *discussão* e à *reflexão* sobre a norma ortográfica à medida que os alunos resolvem os exercícios. Assim, a atividade proposta pode ser um ditado, uma cruzadinha, um caça-palavras ou um jogo de "forca", desde que se estimule a reflexão sobre as palavras enfocadas nesses exercícios. Não basta apenas resolver a cruzadinha: é preciso analisar as palavras, discutir e explicitar os conhecimentos elaborados sobre a dificuldade ortográfica em questão. Nesse sentido, precisamos estar alertas para a "sedução lúdica" presente em certos recursos didáticos. Muitas vezes, "vendendo" uma atividade que assume o formato de um jogo ou brincadeira, os autores continuam cobrando do aluno o mesmo tipo de postura dos exercícios de treino ortográfico já criticados anteriormente, pois apenas esperam do aprendiz que "resolva" o jogo, sem incitá-lo a assumir uma atitude de reflexão.

O exercício a seguir, apresentado no QUADRO 3, consiste em um ditado de palavras terminadas por E ou I. Observe-se, no entanto, que a atividade não se limita ao ditado: os alunos são convidados a classificar as palavras em duas colunas (uma para as palavras terminadas por I e outra para as terminadas por E) e a analisar o que todas as palavras terminadas por E têm em comum e também o que todas as palavras terminadas por I têm em comum. É evidente, nesse caso, uma preocupação em possibilitar que os alunos observem, analisem e explicitem as regras que orientam a escrita das palavras ditadas.

QUADRO 3

Exemplo de atividade da coleção "Construindo a escrita"

I ou E?

Pegue seu lápis e borracha e muita atenção!

Seu professor vai ditar algumas palavras e você vai ter que decidir se elas terminam por **I** ou **E**. Escreva-as em seu caderno, mas organize-as em duas colunas: uma para as palavras terminadas por **I** e outra para as terminadas por **E**.

Observe todas as palavras da coluna e responda: 1. Descubra o que todas as palavras terminadas por **E** têm em comum (além de terminarem pela mesma letra, é claro!?!). 2. E as terminadas por I? Descubra o que elas têm em comum?

(2ª serie, p. 228)

Já no exemplo a seguir (vide QUADRO 4), ao contrário, não é proposta nenhuma discussão sobre as palavras. Os alunos são solicitados a recortar e a colar numa cartolina palavras com "SS" ou "Ç", separando-as em dois grupos. Em seguida, sugere-se aos alunos que usem as palavras do cartaz para brincar de "forca". Esse exercício apresenta, também, outro problema, que será tratado na próxima seção: a ausência de distinção entre casos regulares e irregulares da norma ortográfica.

QUADRO 4

Exemplo de atividade da coleção "ALP"

Observe: PASSARINHO CASA DIZIA POBREZINHA SAIR COMEÇASSE Na língua portuguesa há muitas palavras que têm o som de Ç e as escrevemos com SS, S, C. Há outras palavras que têm o som de Z e as escrevemos com S. Recorte de revistas, jornais ou livros velhos algumas palavras com SS ou Ç. Cole todas numa cartolina, separando-as em dois grupos: • as palavras que têm SS; • as palavras que têm Ç. Agora, forme um grupo com seus amigos e brinque de "forca" com as palavras do cartaz. Escreva abaixo as palavras que você conseguiu adivinhar.

(1ª série, p. 143)

Entendemos que "pesquisar" palavras por si só não garante um exercício de contraste entre seus detalhes ortográficos, de modo a permitir a tomada de consciência sobre regras ou irregularidades. Por outro lado, o exemplo agora visto pode ter algo pouco produtivo: ao escolherem

palavras (com Ç ou SS) para brincar de forca, os alunos podem investir muita atenção e tempo sobre palavras raras, que não teriam necessidade de aprender logo (porque não vão escrever em seus textos), em lugar de estar internalizando regras ou memorizando palavras que contêm irregularidades (mas que são palavras de uso freqüente na escrita).

O livro didático trata diferentemente os casos regulares e irregulares da norma ortográfica?

É muito importante observar se o livro didático trata de modo diferenciado os casos regulares e irregulares da norma ortográfica. Em diversos capítulos deste livro, mencionou-se a necessidade de distinguir o que o aluno pode compreender e o que ele precisa memorizar. Nessa mesma direção, mencionou-se que dificuldades ortográficas de naturezas diferentes exigem estratégias de ensino também diferentes.

Em primeiro lugar, o livro didático deve distinguir os casos regulares e os irregulares da norma. Julgamos necessário que as atividades propostas não misturem o que o aluno pode compreender e o que ele precisa memorizar. O exercício a seguir (vide QUADRO 5) não considera essa distinção, tratando, ao mesmo tempo, casos regulares (por exemplo, “desca*rr*egando”, “agacha*ss*em”) e irregulares (por exemplo, “*ch*ama”, “dire*ç*ão”).

QUADRO 5

Exemplo de atividade da coleção “ALP”

Retire do texto palavras escritas com:

rr – ____________________

z – ____________________

z com som de **s** – ____________________

ch – ____________________

lh – ____________________

c com som de **s** – ____________________

j – ____________________

ç – ____________________

g com som de **j** – ____________________

ss – ____________________

(3ª Série, p. 180)

Essa “mistura no mesmo saco” de regularidades e irregularidades nos parece problemática. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação para o aprendiz, que não vai poder dominar tantas questões ortográficas de uma vez. Também porque não existe qualquer reflexão sobre as características das palavras observadas, além da constatação de que contêm tal letra ou dígrafo, que, por sua vez, assumem tal ou qual som. Finalmente, insistimos, a mistura praticada não promove a tomada de consciência, pelo aprendiz, do que ele precisa memorizar e do que deve/pode aprender compreendendo.

Dissemos que os livros didáticos devem apresentar atividades que explorem a reflexão sobre as regras ortográficas e a tomada de consciência dos casos irregulares da norma. Em outras palavras, as estratégias de ensino adotadas não podem ser as mesmas em um caso e em outro. Os exercícios a seguir (vide QUADROS 6 e 7) ilustram o que agora dissemos:

QUADRO 6

Exemplo de atividade da coleção “A escola é nossa”

As palavras seguintes foram reunidas em dois grupos.
Observe-as atentamente.

GRUPO A	**GRUPO B**
TAMBOR SEMPRE	BRANCO ANGU HONRA ENXADA
BOMBA CAMPO	DANÇA ANJO CANSADO ANZOL
LEMBRAR LIMPEZA	ANDAR ENLATADO DENTE
TOMBO TEMPO	CONFEITO ENQUANTO CONVITE

Você saberia dizer o que determinou o agrupamento delas? Junte-se a um colega para responderem as questões abaixo.

a) No grupo A, que letras vêem depois do M?
b) E no grupo B, que letras vêem depois do N?

Escrevam, então, uma regra para o uso do M e do N.

Compare a regra de vocês com a de outra dupla e, se necessário, reformule.

(2ª série, p. 155)

QUADRO 7

Exemplo de atividade da coleção "A escola é nossa"

1º Observe as duas plaquinhas apresentas a seguir:

BERINJELA BERINGELA

a) Você conseguiu entender o que está escrito nas duas plaquinhas?
b) Você saberia explicar porque a palavra BERINJELA foi grafada de duas formas?

2º Leia atentamente as palavras a seguir:

PROJETO	CANJICA	GELATINA	GENTIL
LONGE	REGIME	JIBÓIA	OBJETO
MÁGICO	JEITO	GIRASSOL	

a) Essas palavras poderiam ser organizadas em dois grupos. Anote no caderno, pensando numa maneira de agrupá-las.
b) O que você observou para agrupá-las?
c) Quais são as vogais que vêem após o G e o J nessas palavras?
d) As palavras que você acabou de organizar são escritas umas com G e outras com J. O som dessas duas letras, nessas palavras, é o mesmo?

TROQUE IDÉIAS COM A TURMA

Caso uma pessoa não saiba se determinada palavra se escreve com G ou com J (quando seguidos das vogais E e I), o que pode fazer para tirar a dúvida?

(2ª série, p. 66)

Existem atividades que exploram a segmentação de palavras?

Julgamos necessário examinar se a coleção de livros didáticos apresenta – sobretudo, nos volumes destinados às séries mais iniciais – atividades que exploram a segmentação de palavras. É muito comum observarmos crianças recém-alfabetizadas escrevendo seus primeiros textos com as palavras "coladas" umas às outras, isto é, sem separações (escrevem, por exemplo, *eraumaveis). Em muitos textos infantis, encontramos também palavras escritas com separação

indevida (como, por exemplo, *que ria). No primeiro exemplo, ocorre um caso de hipossegmentação – união a qual se devia separar – e, no outro, de hipersegmentação – separação a qual se devia unir (FERREIRO; PONTECORVO, 1996).

Embora tendam a aparecer com maior freqüência nos textos de crianças que estão em uma etapa inicial da escolarização, esclarecemos que os problemas de segmentação não são exclusivos desses alunos. Observamos estudantes de séries mais avançadas escrevendo palavras nas quais a segmentação convencional não é respeitada (escrevem, por exemplo, "em baixo", "afim de").

O exercício a seguir ilustra uma das estratégias de exploração da segmentação de palavras nos livros didáticos, que consiste em solicitar aos alunos que pintem cada palavra com uma cor diferente e descubram o que está escrito:

QUADRO 8

Exemplo de atividade da coleção "Construindo a escrita"

VERSINHOS

Pinte cada palavra com uma cor diferente e descubra o que está escrito. Depois, copie nas linhas.

Láemcimadaquelemorropassaboipassaboiadatambémpassavocêcomarouparasgada!

____

Láemcimadopianotemumcopodevenenoquembebeumorreuoazarfoiseu.

____

Reicapitãosoldadoladrãomoçabonitadomeucoração.

____

(1ª série, p. 154)

Segundo Teberosky e Colomer (2003), "aprender a separar o texto em palavras gráficas é um conhecimento procedimental, isto é, trata-se de saber como usar um procedimento que vai sendo adquirido na prática" (p. 59). Para isso, compreendemos que os professores

– e os livros didáticos – poderão contribuir com a superação das dificuldades ligadas à segmentação, propondo atividades que auxiliem os alunos a observar os espaços em branco entre palavras, a contar o número de palavras que escrevemos ao falar uma frase, etc.

Como a acentuação de palavras é abordada?

É indispensável, ainda, analisar como os livros didáticos estão tratando a acentuação de palavras. O ensino de acentuação tem sido pautado, tradicionalmente, na apresentação e na memorização de listas de regras: espera-se que os alunos memorizem as regras e usem-nas no momento em que forem escrever as palavras em que os acentos aparecem. A realidade mostra que eles não fazem essa aplicação de modo direto, e que os erros de acentuação consistem, sobretudo, na omissão daquelas marcas gráficas (MORAIS, 1995).

Em outra perspectiva, compreendemos que os alunos necessitam analisar e estabelecer regularidades na acentuação de palavras e (re)construir aquelas regras. Na realidade, esses pressupostos sobre o ensino de acentuação refletem o que discutimos antes sobre o ensino das correspondências letra-som. O exercício a seguir (QUADRO 9) representa uma oportunidade de reflexão sobre a acentuação de palavras:

QUADRO 9

Exemplo de atividade da coleção “Construindo a escrita”

ESTRANHA NO NINHO

1. Observe o conjunto abaixo e descubra a palavra que não poderia estar junto com as outras:

rabicó		trenó
tarô	cipó	jiló
cômodo	vovô	dominó

- Qual foi a palavra que você encontrou? Escreva-a em seu caderno.

2. Explique por que ela não faz parte desse conjunto.
3. Você saberia dizer por que as outras palavras são acentuadas?

(2ª série, p. 179)

Concluindo

Os livros didáticos podem contribuir com o ensino da norma ortográfica, desde que apresentem atividades que estimulem a reflexão sobre aquele objeto de conhecimento. É nesse sentido que compreendemos o papel do livro didático nos processos de ensino e aprendizagem: apresentar situações didáticas que solicitem aos alunos – sob a orientação do professor – a análise, a discussão e a explicitação de seu conhecimento.

Os critérios e os comentários aqui elencados visam a dar suporte para que o professor tome consciência sobre como os livros didáticos a que tem acesso podem ajudá-lo ou não em sua tarefa de ensinar as regularidades e as irregularidades da correta notação escrita do português.

Mesmo considerando que as decisões sobre o que/quando/como ensinar só devem ser tomadas levando em conta a realidade de cada turma, compreendemos que o livro didático poderá contribuir para a construção de um ensino da norma pautado em uma perspectiva reflexiva, que pressupõe a interação dos aprendizes com aquele objeto de conhecimento. Essa interação só pode acontecer quando os alunos são incentivados a pensar sobre a norma. E os livros poderão contribuir muito (ou pouco) nesse sentido.

Referências

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). *Livros didáticos de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BIRUEL, A. M. S. *Análise lingüística nos livros didáticos recomendados pelo PNLD 2000-2001: o tratamento dado aos aspectos de normatividade.* Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

BIRUEL, A. M. S.; MORAIS, A. G. *Análise lingüística nos livros didáticos de português das séries iniciais: o tratamento dado à variação lingüística.* In: Congresso de Leitura do Brasil, 13 ed., 2001, Campinas. Anais do XIII, 2001.

COUTINHO, M. L. *Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?* Dissertação

(Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade de Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras: a segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, E. *et al*. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.

MORAIS, A. G. *Representaciones infantiles sobre la ortografia del português.* Tese (Doutorado em Psicologia). Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona, Barcelona, 1995.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. *Mostro à solta ou... "Análise Lingüística" na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de "Gramática"*. Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: ANPED, 2002.

NUNES-MACEDO, M. S. A.; MORTIMER, E. F.; GREEN, J. *A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo*. Revista Brasileira de Educação. n. 25, 2004.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SANTOS, A. A. A. *Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização: concepções e práticas dos professores ao ensinar o sistema de escrita alfabética*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Livros didáticos citados

CARVALHO, C. S. *et al*. Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia. São Paulo: Ática, 2001. (v. 1-4)

CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. *ALP novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1999. (v. 1-4)

MATOS, M. D. *Na trilha do texto*. São Paulo: Quinteto Editoral, 2001. (v. 1-4)

CAVÉQUIA, M. P. Português: a escola é nossa. São Paulo: Scipione, 2001 (v. 1-4).

Os autores

Alexsandro da Silva

Doutorando em Educação, professor da Rede Municipal de Ensino do Recife, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

E-mail: alexs-silva@uol.com.br

Artur Gomes de Morais

Doutor em Psicologia, professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pesquisador do CNPq, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

E-mail: agmorais@uol.com.br

Kátia Leal Reis de Melo

Doutora em Psicologia, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

E-mail: katiamelo@hotmail.com

Kátia Maria Barreto da Silva Leite

Mestre em Teoria Literária, professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: kmbarreto@uol.com.br

Lúcia Lins Browne Rego

Doutora em Psicologia, professora aposentada do Departamento de Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: lucialinsrego@terra.com.br

As colaboradoras

Aline Gabriela Santos

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: alinegabrielas@yahoo.com.br

Ana Flávia Cavalcante Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: anacavalcante7@hotmail.com

Débora Amorim Gomes da Costa

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: débora_gcosta@hotmail.com

Fabiana Lima de Melo

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: fabianalimma@yahoo.com.br

Juliana Simplício de Melo

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: julianajsm@bol.com.br

Luiza Victor de Araújo

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: luizavictor@hotmail.com

Marcela Cunha de Almeida

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: teapsi@yahoo.com.br

Este livro tem como proposta tecer considerações sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia no cotidiano escolar. Embora os resultados das atuais pesquisas tenham contribuído bastante para a compreensão de questões diversas relacionadas ao "aprender a escrever certo", é comum ainda encontrarmos nas salas de aula um ensino calcado em uma perspectiva mecanicista. Para os alunos, a aprendizagem desse conteúdo continua sendo, freqüentemente, um momento de memorização e de repetição. Neste livro, o ensino da ortografia é analisado a partir de uma ótica construtivista, em que os aprendizes são levados a analisar, a refletir e a explicitar os seus conhecimentos sobre a norma ortográfica.

Sendo assim, as temáticas abordadas neste livro apresentam contribuições relevantes e atuais, de modo a favorecer, de fato, uma inovação do ensino e da aprendizagem da norma ortográfica do português na escola. Os autores discutem, entre outros temas, a importância do diagnóstico das dificuldades ortográficas dos alunos, a revisão de textos e o uso do dicionário em sala de aula.

ISBN 85-7526-163-0

